

## Organizadores

Glauciana Alves Teles

José Falcão Sobrinho

Virginia Célia Cavalcante de Holanda



**ANAIS**

# **II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

Formação de Professores, Metodologias de Ensino

Editora  
**SER  
TÃO  
CULT**



## Organizadores

Glauciana Alves Teles

José Falcão Sobrinho

Virginia Célia Cavalcante de Holanda



ANAIS

# II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Formação de Professores, Metodologias de Ensino

Sobral - CE

2023

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**

# ANAIS - II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Formação de Professores, Metodologias de Ensino

© 2023 copyright by: Glauciana Alves Teles, José Falcão Sobrinho, Virgínia Célia Cavalcante de Holanda (orgs.).

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora  
**SERTÃO  
CULT**

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

#### Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

#### Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

#### Conselho editorial

Alberto Pereira Lopes  
Ana Claudia Ramos Sacramento  
Denise Mota Pereira da Silva  
Francisco José da Silva Santos  
Irineu Soares de Oliveira Neto  
Josilene Ferreira de Farias  
Marcelo de Oliveira Moura  
Paulo Rogério de Freitas Silva  
Paulo Sérgio Cunha Farias  
Sandra Líliliana Mansilla

#### Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

#### Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

Os textos contidos nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores



S471

Anais do II Seminário Nacional de Educação Geográfica:

Formação de Professores, Metodologias de Ensino 2.:2023: Sobral, Ceará) recurso eletrônico]. / Organizadores, Glauciana Alves Teles, José Falcão Sobrinho, Virgínia Célia Cavalcante de Holanda. — Dados eletrônicos. — Sobral CE: Sertão Cult, 2023.

[268] p.

ISBN: 978-65-5421-099-7 - e-book - pdf

Doi: 10.35260/54210997-2023

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Metodologia de ensino. I. Teles, Glauciana Alves. II. Falcão Sobrinho, José. III. Holanda, Virgínia Célia Cavalcante de. IV. Título.

CDD 370

## APRESENTAÇÃO

O II Seminário Nacional de Educação Geográfica: Formação de Professores, Metodologias de Ensino foi organizado pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia – LAPEGEO e pelo Grupo de Pesquisa Geografia, Ensino e Formação Docente- GEFORD, ambos da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, tendo apoio do Programa de Apoio à Eventos no País – PAEP por meio do edital 06/2022.

O evento se constituiu um espaço-tempo de reflexões, socialização e construção de conhecimento sobre educação geográfica, formação de professores de geografia e as metodologias de ensino no contexto das mudanças atuais por qual passa a ciência geográfica e o campo educacional, sobretudo no que se refere às experiências de ensino, pesquisa e extensão que convergem para o conhecimento geográfico em seu aspecto plural, diverso, intercultural e inclusivo.

O seminário teve a finalidade de discutir, refletir e construir conhecimento com aporte em experiências desenvolvidas no âmbito da universidade, bem como nas experiências vivenciadas nas escolas a partir da formação inicial de licenciando e de professores da educação básica, considerando esta interlocução imprescindível para o caminhar da ciência geográfica.

O evento contou com conferência de abertura e mesa de encerramento e mais cinco mesas com temáticas importantes no âmbito da educação geográfica e ensino de geografia. Foram realizadas, ainda, cinco sessões de espaços de diálogos com apresentação de trabalhos nas modalidades Pesquisas Acadêmicas e Relatos de Experiências Educativas. Junto à isso houve uma sessão de lançamento de livros e trabalho de campo realizado com apoio da secretaria de cultura da cidade de Sobral.

Importante destacar que no período do evento, ocorreu a assinatura do Acordo Geral entre a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e a Universidade de Lisboa, o acordo específico no âmbito do Projeto Nós Propomos! entre o Instituto de Geografia Ordenamento Territorial – IGOT o Programa de Pós-Graduação em Geografia – PROPGEO como resultado do esforço das relação estabelecidas entre as duas instituições, desde 2020.

Os textos presentes neste e-book ANAIS, integram os trabalhos apresentados na modalidade oral nos grupos de diálogos, coordenados por professores de longa trajetória acadêmica, nos quais se constituíram em espaço de apresentação e debate dos manuscritos.

Boa leitura!

### **Coordenação Geral do evento**

Prof. Dra. Glauciana Alves Teles (UVA)  
Prof. Ms. Martha Maria Junior (UVA)  
Prof. Dr. José Falcão Sobrinho (UVA)  
Prof. Dra. Virginia Célia Cavalcante de Holanda (UVA)  
Prof. Dr. Luiz Antônio Araújo Gonçalves (UVA)  
Prof. Ana Paula Pinho Pacheco Gramata (UVA)

### **Comissão Científica do evento**

Prof. Dra. Ana Paula Pinho Pacheco Gramata (UVA)  
Prof. Dra. Simone Ferreira Diniz (UVA)  
Prof. Ms. Francisco Ariel dos Santos Silva (SEDUC/CE)  
Prof. Dra. Danielle Rodrigues da Silva (IFCE/Quixadá).  
Prof. Dra. Adriana Campani (UVA)  
Prof. Dra. Aldiva Sales Diniz (UVA)  
Prof. Dra. Carina Copatti (UFES)  
Prof. Dra. Cristiane Ferreira de Souza França (UVA)  
Prof. Dra. Glauciana Alves Teles (UVA)  
Prof. Dra. Isorlanda Caracristi (UVA)  
Prof. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque (UFPB)  
Prof. Dra. Maria Anezilanny do Nascimento (UECE)  
Prof. Dra. Maria Edivani Barbosa (UFC)  
Prof. Dra. Marília Colares Mendes (SEDUC/CE)  
Prof. Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela (UFPI)  
Prof. Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos (UECE)  
Prof. Dra. Thayslloranny Batista Reinaldo  
Prof. Dra. Virginia Célia Cavalcante de Holanda (UVA)  
Prof. Ms. Martha Maria Júnior (UVA)  
Prof. Dr. Emerson Ribeiro (URCA)  
Prof. Dr. Ernane Cortez Lima (UVA)  
Prof. Dr. Francisco Clébio Lopes Rodrigues (UVA)  
Prof. Dr. Francisco Nataniel Batista Albuquerque (IFCE/CE)  
Prof. Dr. Jander Barbosa Monteiro (UVA)  
Prof. Dr. Joffre Fontenelle Filho (SEDUC/CE)  
Prof. Dr. José Falcão Sobrinho (UVA)  
Prof. Dr. Luiz Antônio Araújo Gonçalves (UVA)  
Prof. Dr. Raimundo Lenilde Araújo (UVA)  
Prof. Dr. Sergio Claudino (CEG/IGOT/UL)  
Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcante (UFC)  
Prof. Dr. Wagner Vinicius Amorim (UECE)

Páginas oficiais do evento:

WEB: <https://www.iiseminarioedugeo2023.com/>

Instagram: <https://www.instagram.com/Iiseminarioedugeo/>

E-mail oficial do evento: [iiseminarioedugeo2023@gmail.com](mailto:iiseminarioedugeo2023@gmail.com)

# SUMÁRIO

## GRUPO DE DIÁLOGO FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E MULTICULTURALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

### **Gênero e diversidade no ensino básico: como estas questões são abordadas no livro didático de Geografia? ..... 11**

*Francisca Araújo Machado*

*Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes*

*Maria Dasdores de Souza Santos*

### **Formação de professores de Geografia e as relações étnico-raciais..... 21**

*Ademilson da Silva Matos*

### **Ensino de Geografia, Lei nº 11.645/2008 e a educação antirracista: construindo práticas geográficas na educação básica..... 31**

*Hermerson Gustavo dos Santos Soares*

*Tereza Sandra Loiola Vasconcelos*

*Luiz Cruz Lima*

### **Diálogos da educação geográfica com o território, a partir da escola indígena Jenipapo Kanindé, em Aquiraz-CE... 39**

*Kayro Rocha Galdino*

*Tereza Sandra Loiola Vasconcelos*

*Luiz Cruz Lima*

## GRUPO DE DIÁLOGO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

### **Educação do campo e ensino de Geografia no ensino fundamental (anos finais): algumas possibilidades sobre a Base Nacional Comum Curricular..... 51**

*Paulo Henrique de Souza Lima*

*Heibe Santana da Silva*

### **Geografia para a cidadania na Educação de Jovens e Adultos: uma análise em Quixadá-CE ..... 61**

*Rafaella Dias Galdino da Silva*

*Camila Freire Sampaio*

### **Ensino e Geografia: uma análise teórico-filosófico possível aos olhos da Base Nacional Comum Curricular..... 71**

*Francisco Leandro da Costa Soares*

*Antonio Avelar Macedo Neri*

### **Política Nacional do Livro Didático e as coleções didáticas das ciências humanas e sociais aplicadas: possibilidades e fragilidades no ensino de Geografia e Sociologia..... 81**

*Adriel Arthur de Oliveira Gomes*

*Carina Copatti*

### **Políticas públicas educacionais e a perspectiva do professor: a influência do SPAECE na construção do currículo escolar de ciências humanas no estado do Ceará..... 91**

*Milvane Regina Eustáquia Gomes Vasconcelos*

*Edgleison Vasconcelos Diogo*

**A cartografia escolar na formação de professores (as) de Geografia: uma breve análise dos PPC's dos cursos de licenciatura das IES públicas do estado do Ceará..... 101**

*Danisléo Lima Alves  
Allanis Silva dos Santos  
Sulivan Pereira Dantas*

**Reflexões acerca da reforma do ensino médio na educação do campo ..... 112**

*Paola Santos da Paz  
Brendon Bessa Lima  
Tereza Sandra Loiola Vasconcelos*

**GRUPO DE DIÁLOGO FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PIBID E RP**

**A importância do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia: experiência e vivência realizada na E.M.E.F. Lucas Ferreira ..... 123**

*Leandra Lima de Sousa*

**Desdobramentos do estágio supervisionado no retorno das aulas presenciais: desafios e potencialidades. 130**

*Jussara Mary da Cunha  
Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa*

**Contribuições do Programa Residência Pedagógica em Geografia para educação básica em tempos de pandemia ..... 138**

*Tiago Cartaxo de Lucena  
Alcides Furtado Brito  
Ruth Ribeiro Brito Rocha*

**O estágio supervisionado em Geografia: um relato de experiência no fundamental II e ensino médio ..... 147**

*Antonio Leonardo Silva*

**Pibid e ensino de Geografia: práticas pedagógicas na escola José Euclides Ferreira Gomes - Sobral - Ceará.....157**

*Jerfeson Alves Costa  
Virginia Celia Cavalcante de Holanda  
Sandra Maria Fontenelle Magalhães*

**GRUPO DE DIÁLOGO LINGUAGENS E METODOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**A cartografia como elemento da prática avaliativa em Geografia no ensino fundamental ..... 167**

*Francisco José da Silva Santos*

**Recursos metodológicos para o ensino de Geografia: tornando as aulas mais atrativas aos educandos ..... 178**

*Amanda Ferreira da Silva  
Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes*

**A cartografia tátil como recurso didático na construção de conceitos geográficos de alunos deficientes visuais ..... 187**

*Yvina Pedrosa Vieira Gomes  
Francisco Nataniel Batista de Albuquerque*

**Industriais entorno do urbano: uma proposta com uso do *Google Earth* no ensino de Geografia..... 196**

*José Arilson Menezes da Rocha  
Micaele do Nascimento da Costa*

<b>Recursos e metodologias no ensino de Geografia para alunos surdos na educação básica: Estado da Arte</b>	<b>204</b>
<i>Luzimária Rodrigues de Oliveira</i>	
<i>Francisco Nataniel Batista de Albuquerque</i>	
<b>Alfabetização cartográfica e a avaliação da aprendizagem .....</b>	<b>215</b>
<i>Allanis Silva dos Santos</i>	
<i>Danisléo Lima Alves</i>	
<i>Sullivan Pereira Dantas</i>	
<b>Tecnologias educacionais no ensino de Geografia: implicações na Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina em Sobral, Ceará.....</b>	<b>224</b>
<i>Eriane Martins Araújo</i>	
<i>Glauciana Alves Teles</i>	
<b>Abordagens de linguagens e metodologias geográficas: prática pedagógica IV na regionalização de Teresina ....</b>	<b>233</b>
<i>Edson Osterne da Silva Santos</i>	
<b>Recursos metodológicos para o ensino de Geografia na educação básica: o uso do xadrez na Escola Estadual Professora Calpurnia Caldas de Amorim, em Caicó/RN/Brasil.....</b>	<b>241</b>
<i>Iapony Rodrigues Galvão</i>	
<b>O território e a construção da territorialidade para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem: uma breve discussão no ensino de Geografia por meio da cultura de rua.....</b>	<b>250</b>
<i>Paula Monteiro Rodrigues</i>	
<i>Iomara Barros de Sousa</i>	
<b>Vivências práticas do uso de tecnologias educacionais e o ensino de Geografia na Escola de Tempo Integral Francisco das Chagas Costa, Sobral-CE .....</b>	<b>259</b>
<i>Sávio de Souza Carvalho</i>	
<i>Glauciana Alves Teles</i>	



**GRUPO DE DIÁLOGO FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES, DIVERSIDADE,  
INTERCULTURALIDADE E  
MULTICULTURALIDADE NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**





# GÊNERO E DIVERSIDADE NO ENSINO BÁSICO: COMO ESTAS QUESTÕES SÃO ABORDADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA?

Francisca Araújo Machado<sup>1</sup>  
Franciscaaraujomachado06@gmail.com

Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes<sup>2</sup>  
vanessafxgeo@gmail.com

Maria Dasdores de Souza Santos<sup>3</sup>  
maria.dasdoressouza@urca.br

## Resumo

O presente trabalho, tem abordagem qualitativa com objetivo de realizar um estudo sobre gênero e diversidade no livro didático da Educação Básica. Por uma questão de afinidade com a temática e para facilitar a delimitação foram escolhidos livros didáticos da disciplina de Geografia. a metodologia utilizada foi levantamento bibliográfico, para fundamentação teórica do trabalho. Para esta etapa do trabalho, foi realizado no sistema de busca do Google, onde foram utilizadas as palavras-chave: por trabalhos acadêmicos que abordam a temática preconceito, discriminação, diversidade e gênero; para análise dos livros didáticos da disciplina de geografia., o período escolhido para foi o intervalo de 2013 a 2020 por acreditarmos ser suficiente para debater a temática no contexto atual. Também foram utilizados documentos dos periódicos da Capes, porém, sem decorrências. Em seguida foi a fase de análise das imagens e textos presentes no livro didático e a contextualização dos resultados. Como resultados, os estudos evidenciam que apesar de alguns avanços no sentido de distinguir e não tentar reproduzir comportamentos e atitudes preconceituosas em relação às pessoas que fogem dos padrões da heteronormatividade, ainda há muito a se intervir, pois, no contexto atual, encontramos livros didáticos, currículos e práticas pedagógicas com expressões estereotipadas que persistem em colocar os homens em evidencia e condição superior à mulher, e a visibiliza-la. Questões que devem ser repensadas. Para além dos estudos que já advertem esse olhar crítico sobre estas questões, fica evidente que na coleção analisada a temática de gênero é praticamente suprimida nesse livro didático, quando o tema é abordado, isso é feito resumidamente, ou superficial. Desta forma se faz necessário um debate mais acentuado da temática, construção de mecanismos pedagógicos para fortalecer o debate em prol da igualdade de gênero e diversidade.

**Palavras-chave:** Livro didático. Geografia. Gênero. Diversidade.

---

1 Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

2 Professora colaboradora do Mestrado Acadêmico em Geografia – MAG da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora efetiva na Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE, atuando no Ensino Médio.

3 Mestra pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

## Gênero e diversidade

As relações de gênero e diversidade, nos últimos anos tem estado em evidencia constante. Ao passo um indivíduo nasce, ganha definição como macho ou fêmea, homem ou mulher a partir da sua genitália. É como se o aparelho sexual definisse sua postura, identidade sexual, modo de vestir, de agir e a profissões. Assim são demarcadas as posições e papéis sociais esperados para cada sexo. Somos herdeiros de uma construção social e cultural que define nossa identidade de gênero.

O presente artigo tem por objetivo discutir sobre gênero no livro didático da educação Básica analisando como tem aparecido essa temática nos conteúdos, textos e imagens dos livros. Identificando se tem aspectos didáticos pedagógicos que contribuem para superar os modelos tidos como padrões ou se seguem os modelos estabelecidos de forma acrítica.

O livro escolhido foi Contato Geografia dos autores, Rogério Martinez e Wanessa Pires Garcia Vidal, os livros são referentes aos 3 anos do Ensino Médio 1.º ano, 2.º ano e 3.º ano, ano de publicação 2016, editora Quinteto. Será observado o conteúdo, os textos e as imagens.

Por entendermos que essa construção social/cultural acontece a partir da categorização do que é feminino e masculino e se consolida de forma atemporal, naturalizando-se em comportamentos e atividades que são atribuídas aos indivíduos através da divisão de sexual do trabalho e a partir do paradigma do patriarcado. Definindo o que cada um deve ou não fazer, que profissão seguir de acordo com costumes estabelecidos na cultura e contexto do patriarcado.

Esse paradigma precisa ser superado, por isto somos convidados a questionar as armadilhas conceituais, epistemológicas, práticas sociais e pedagógicas que definem o homem/mulher e assim sermos capazes de questionar os padrões de comportamento “naturalizados”, pois tais práticas consolidadas a discriminação, o ódio aos diferentes, a divisão e o preconceito.

Entendendo que a educação tem um papel muito importante na vida dos nossos jovens, e considerando que esses passam cerca de 13 a 15 anos frequentando o ambiente escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e que parte de seus principais desafios são proporcionados pelas cobranças de padrões comportamentais, vivenciados nestes espaços, onde são observados e “julgados” junto à comunidade escolar. Consideramos pertinente refletir sobre o tema e suas categorias conceituais que tanto incomoda os adolescentes.

É importante refletir sobre alguns padrões de relações interpessoais não discutidas no âmbito familiar que ganham forças ou saem do controle na convivência socioespacial dos jovens, principalmente entre a pré-adolescência e a adolescência entre os 12 e os 15 anos, momentos em que a maioria dos estudantes (vivenciam) suas principais dúvidas identitárias quanto a sexualidade e outros temas que escolar e familiar não discutem.

Para ampliar o nosso olhar sobre estas questões de gênero, precisamos entender melhor como se configura o entendimento do conceito de gênero. Segundo Scott, a palavra gênero pode ser representada em dois núcleos.

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional (SCOTT, 1995, p. 86).

Então, gênero refere-se à identidade sexual dos indivíduos, mas também estabelece vínculo com as relações de poder entre homens e mulheres, ou de discriminação entre ambos os sexos. Proporcionando segundo Rodrigues:

[...] as discriminações em relação à raça, à etnia, a gênero, à orientação sexual, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo, tornam-se ferramentas de poder que colocam à margem e negam aos indivíduos o direito de cidadania (RODRIGUES, 2017, p. 2).

Pesquisar sobre as relações de gênero na comunidade escolar reflete a intensão de construir no ambiente educacional, aberturas para perceber “nuances” inter-relacionais que passam despercebidas como: o preconceito de gênero, onde muitas vezes os incômodos gerados por comentários ofensivos concebidos como brincadeiras fazem muito mal ao indivíduo abordado, na maioria das vezes na escola. No entanto, essa representação não inclui a todos e o que fazer com quem não se encaixa nesses padrões?

Qual a responsabilidade da escola em problematizar essas relações de gênero? Todos os indivíduos, em sua diversidade ao chegar na escola, levam consigo elementos influenciados pelos seus hábitos e costumes, são valores sociais da sociedade androcêntrica que repercutem nas ações e atitudes das pessoas que convivem neste espaço institucionalizado. Esses comportamentos vão sendo reforçados e repassados de geração em geração deixando suas marcas algumas vezes desumanas.

[...] quando relacionamos gênero e educação, percebemos que a escola tal como a mídia, pode muitas vezes produzir/reproduzir desigualdades de gêneros seja pelos diferentes papéis exigidos entre meninos e meninas, seja pela veiculação de determinadas representações nos materiais didáticos utilizados no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

O tema gênero e sexualidade costuma ser deixados para depois tanto pela família quanto pela escola. Muitas vezes os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, nessa faixa etária consideram irrelevante discutir o tema, e a escola? Talvez por ser um tema “polêmico” não há uma conceituação de fácil compreensão no cotidiano das famílias, muitas vezes nos referimos a gênero como um conceito que trata de homens e mulheres de uma forma muito ampla, e não refletimos sobre como as pessoas se sentem com a abordagem naquele ambiente. Segundo Campos, Davi e Lemos:

O ambiente escolar jamais se dissocia do que acontece fora dele. Ao mesmo tempo em que a escola é colocada como um espaço democrático, de igualdade entre os povos e aberta a todos, ela reproduz hierarquias, preconceitos, segregação e contradições da sociedade que vivemos (CAMPOS; DAVI; LEMOS, 2017, p. 83).

A proposta deste estudo surgiu a partir da observação de fatos vivenciados e muitas vezes velados no espaço da escola referentes às questões de gênero e diversidade. Após uma análise dos livros didáticos das disciplinas das Ciências Humanas percebemos a ausência da discussão de gênero, essas inquietações foram instigadas pela disciplina Gênero e diversidade na escola cursada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri URCA, no 2.º semestre do ano de 2021.

Alertamos para a necessidade da ampliação deste debate na escola, pois, notamos que nos primeiros anos do ensino médio ingressam distintos alunos com a faixa etária de estudantes entre os 12 e 15 e que

estes enfrentam muitas mudanças envolvendo as questões de gênero, desde as relacionadas ao próprio corpo, ao padrão comportamental estabelecido pela sociedade. Compreendemos que é um assunto que deve ser trabalhado com seriedade e cautela por ser um assunto ainda considerado polêmico e que mexe com as subjetividades dos jovens, mas que não deve ser silenciado.

Para realizarmos essa pesquisa, cujo tema se configura como transversal<sup>4</sup> seguimos por três etapas: Levantamento bibliográfico, análise do livro didático e discussão dos resultados.

A pesquisa do tipo levantamento e mapeamento das produções acadêmicas acerca da temática no período compreendido entre os anos de 2013 a 2020. Foram utilizadas algumas palavras chave como diversidade, gênero, livro didático de geografia preconceito, discriminação no pesquisador Google e chegamos a alguns resultados após os filtros, pois muitos textos não faziam referência aos livros didáticos de geografia que é o nosso foco no estudo e por isto foram excluídos. Também tentamos localizar textos que abordassem esta temática em outras bases como no periódico capes e no Scielo, mas não conseguimos a partir das palavras chave descritas.

Dessa forma utilizamos o material filtrado no Google e o referencial da disciplina gênero e diversidade ofertada no mestrado profissional em educação da Universidade Regional do Cariri que tratam da temática de gênero para apoiar a discussão. O nosso apoio teórico foi estudiosos como: SCOTT (1995), LOURO (2000), MENEZES (2017) entre outros.

Nessa perspectiva o artigo terá três partes. A primeira parte introdutória, apresentando de que se trata o trabalho e os conceitos envolvidos, a segunda a análise e discussão do livro didático e a terceira as considerações finais.

As relações de gênero no ambiente Escolar por entender que essas relações são carregadas de julgamentos e cobranças de padrões comportamentais. No segundo item faremos uma reflexão sobre os desafios do professor de geografia mediante a necessidade de discutir gênero, quando o tema é considerado transversal.

É importante considerar que a escola, enquanto instituição educacional, possui um papel relevante na socialização dos saberes e das práticas relacionadas à diversidade. No entanto, no contexto educacional, temas como sexualidade, diversidade e relações de gênero ainda são regulados por preceitos morais e, mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa, prevalecendo apenas as explicações biológicas para compreensão das questões de gênero, desconsiderando os aspectos sociais e culturais, que tanto influenciam as relações.

Com base em experiências relatadas por professores e alunos do 1.º ano do Ensino Médio no contexto da atualidade, a diversidade sexual e de gênero tem sido veiculada constantemente como objetivo ideológicos no sentido de minimizar os efeitos da intolerância da sociedade.

Nesse sentido, não há como a escola não debater um tema que tem sido trazido pelos próprios alunos. Considerando que no espaço escolar não se aprende e compartilha apenas conteúdos e saberes escolares, a escola é também, um lugar de construção de valores, crenças, hábitos e preconceitos.

Nesse sentido Rodrigues nos convida a refletir

[...]. As instituições escolares, estruturadas em julgamentos construídos a partir de valores pré-estabelecidos, vão desvalorizando a figura do outro, daquele que é diferente, que não foi moldado [...] (RODRIGUES, 2017, p. 4-5).

---

<sup>4</sup> O § 9º da LDB afirma que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos como temas transversais, nos currículos escolares. O transversal é aqui compreendido como algo que atravessa, que perpassa a delimitação em disciplinas, pois não pertence a nenhuma delas, mas ao seu conjunto.

Observando todas essas reflexões temos a compreensão de que ainda há muito o que ser feito para que a educação seja inclusiva e reflexiva. Partindo de um entendimento coletivo, globalizado e solidário, pois, não temos desigualdades apenas econômica, as injustiças estão em todos os espaços que a sociedade ocupa e infelizmente o currículo escolar ainda é muito incipiente.

Conforme Menezes aponta em seu estudo o preconceito é recorrente e velado em forma de perseguição na escola. Trecho de sua pesquisa o pesquisado denominou de R. L. S.:

[...] eu sou uma vítima pois as pessoas da escola [...] acham que eu sou gay[...] já levei uma surra já fui xingado no ano passado fui perseguido por alunos que queriam me bater mais eu conseguir fugir [...] tem uma frase popular que fala nunca julgue um livro pela capa então nunca ninguém tem que julgar uma pessoa pelo jeito que ela é mas sim pelo caráter que ela demonstra [...] sofro de preconceito e não posso mudar isso [...] eu só queria que ninguém no mundo julgassem as pessoas[...] Nós estamos numa época que isso não deveria existir mais [...] (MENEZES, 2013, p. 149).

Além desses relatos práticos da violência explícita sofrida por esses indivíduos, percebemos outra violência ao analisarmos o livro didático do ensino médio, nível foco de nossa pesquisa, é o apagamento destas questões nos instrumentos didáticos concluímos que não consta nada sobre as relações de gênero, apenas do livro do 2.º ano traz uma nota de meia página sobre a mulher no mercado de trabalho.

Fazendo uma comparação entre os dizeres legais e os fazeres no que diz respeito a diversidade fazer parte da prática docente e do livro didático, podemos dizer que há muito o que se fazer para que discursos e práticas machistas não sejam reprodutivas nas salas de aula. Vejamos o que diz Campos em sua pesquisa:

O desenvolvimento do presente estudo nos possibilitou uma análise que o papel da mulher precisa ser retrabalhado para diminuir as desigualdades de gênero em toda a sociedade. E nas escolas ele é passado de forma superficial muitas vezes, apresentando apenas em poucas páginas o papel da mulher não permitindo que aconteçam pensamentos críticos para romper desigualdades e preconceitos criados pela sociedade. As mulheres precisam ter o reconhecimento de que fizeram parte da história da humanidade.

Cabe ao professor procurar informações fora do livro didático para enriquecer cada vez mais os temas de suas aulas. Tem se tornado cada vez mais comum nos meios de comunicação não tradicionais o surgimento de sites, blogs e vlogs com conteúdo sobre gênero, raça, classe e sexualidade feitos por pesquisadores de diversas áreas da ciência (CAMPOS *et al.*, 2017, p. 90).

A partir destes estudos podemos perceber como o debate sobre a categoria gênero e suas interseccionalidades se faz importante e necessário para minimizar as violências explícitas e implícitas que são reproduzidas no espaço escolar.

## **Os desafios dos professores de Geografia**

O desafio pode ser conscientizar a comunidade escolar sobre alguns comportamentos invasivos velados, tidos como brincadeiras. Vale salientar que, o ensino de Geografia, assim como as demais disciplinas das Ciências Humanas, tem um papel muito importante para a formação cidadã dos estudantes, os mesmos

fazem parte de espacialidades geográficas impregnadas de relações de poder, sejam elas urbanas ou rurais, todos convivem com esses aspectos sociais.

A ausência de abordagens que oportunizem a reflexão sobre os diversos preconceitos em relação à raça, etnia, gênero e orientação sexual, que são os exemplos mais comuns presentes nestes ambientes escolares precisam ser superadas, são temas que precisam ser discutidos constantemente, levando a desnaturalização desses comportamentos.

O clima de desrespeito à diversidade de gênero e sexualidade entre os adolescentes talvez seja resquício do patriarcado e de suas relações de poder. Neste caso, percebemos que não tem sido fácil para esse público (professores e alunos) lidarem com as situações de preconceito diante da diversidade no espaço escolar. Numa escola de nível médio, por exemplo, é comum nas aulas de Formação para Cidadania encontrarmos depoimentos de alunos e alunas relatando a dificuldade de superar as “brincadeiras” de colegas da escola e da sociedade em geral sobre seu comportamento (três jeitos). Referente ao caso de pessoa que nasce do sexo masculino e tem traços femininos ou vice-versa. Para Beauvoir:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 2009, p. 9).

Pensando por essa perspectiva podemos considerar que, para erradicar o sentimento de que não nos cabe julgar o padrão de comportamental a ser seguido por para homens e para mulheres é importante que seja respeitada a identidade sexual de pessoa.

Não é o que vivenciamos nas relações cotidianas em nosso país, principalmente em espaços ocupados predominantemente por jovens como: as escolas de Ensino Fundamental e Médio onde predomina crianças e jovens entre a pré-adolescência e a adolescência como: escolas, parques, praças e outros ambientes juvenis. No entanto, o foco desse artigo serão as relações de gênero no ambiente escolar.

Nos marcos legais no que tange a temática, em ordem cronológica, podemos citar algumas garantias de direitos como a constituição Federal de 1988, no artigo n.º 227, determina afastar os jovens da discriminação, violência, crueldade e opressão. A Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) de 1996, coloca entre os princípios da Educação, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Reforça a promoção da diversidade e a necessidade de erradicar todas as formas de discriminação como diretrizes do Ensino brasileiro e prevê ações para combater a evasão escolar motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação.

Recentemente temos a (BNCC) que em seu texto não menciona o termo gênero, mas afirma o respeito às expectativas sociais sobre o masculino e o feminino, ou orientação sexual. O documento traz a perspectiva de educar os jovens para respeitar a diversidade, sem discriminação ou preconceito, reforçando o que já está estabelecido em outras leis.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 10).

Sendo assim, o desafio dos professores de tornar o ensino de geografia com conteúdo para além do ensino da Geografia da População e para além da perspectiva econômica sobre o tema que realmente foque nas mazelas ao que os indivíduos enquanto seres sociais estão submetidos e a forças contraditórias no sistema ao que estão inseridos perpassa a utilização do livro didático como recurso pedagógico, pois segundo Santos:

Nos livros didáticos estão, majoritariamente, relacionadas ao campo da Geografia da População, embora as discussões oferecidas estejam ancoradas na Geografia Econômica. Trata-se então, da desigualdade de gênero a partir, principalmente, da inserção da mulher no mercado de trabalho, da divisão sexual do mundo do trabalho, da desigualdade salarial entre homens e mulheres e das hierarquias entre os sexos nos postos de comando. Dessa forma, as análises giram em torno do tratamento da mulher enquanto mão de obra e força de trabalho, valorizando a perspectiva econômica da desigualdade de gênero (SANTOS, 2016, p. 8).

Segundo (CAMPOS, 2017, p. 88) na geografia escolar podemos notar que a mulher é o Outro e nesta perspectiva de desigualdade de gênero a mulher ainda nos dias atuais é vista como um ser inferior e essa realidade precisa ser modificada e um dos passos é solidificar estas questões nos livros didáticos, possibilitar que estas discussões façam parte do cotidiano escolar.

Conforme Louro (2000), há que se materializar a questão da sexualidade no currículo, ela também alerta para a evidente simplificação que é imposta ao tema nas escolas. No entanto, percebemos que este desafio é muito maior, pois apesar dos instrumentos legais apontarem para a inserção das temáticas transversais no currículo. O currículo oficial é muito engessado e não abre brechas para que tais temas sejam de fato operacionalizados nas escolas, gerando assim mudanças significativas na vida desses indivíduos, já que os livros não ajudam, são realizadas ações pontuais por professores que se identificam ou gostam da temática, ou são trabalhados esses conteúdos de forma simplificada apenas para cumprir o estabelecido.

### **Análise dos livros didáticos**

Inicialmente, foi realizada a identificação do livro considerando respectivamente o nome, os autores, o ano do ensino médio ao qual se destina, o ano de publicação e a editora. O livro escolhido foi Contato Geografia dos autores, Rogério Martinez e Wanessa Pires Garcia Vidal, ano do ensino médio 1.º ano, 2.º ano e 3.º ano, ano de publicação 2016, editora Quinteto.

O segundo passo foi analisar o livro de forma geral, tentado identificar entre as unidades de conteúdo algo referente a temática de estudo. Os livros são organizados em unidades e cada unidade é composta por seções de conteúdo e outros tópicos explorando o tema, depois vem as atividades para ampliação dos conhecimentos e questões do Enem e de vestibular.

Em seguida fomos verificar os textos e imagens. Consideramos os textos notados de relevante contribuição, porém muito resumidos podendo ser completados por outros complementares, ou outros recursos pedagógicos. As imagens descrevem características de modelos padrões de sociedade patriarcal, mulheres desenvolvendo atividades típicas consideradas destinadas às mulheres, descrevendo como se deu as formas e divisões por gênero, outras poucas se destacam e fizeram parte da história ou conquistaram espaços ocupados antes só por homens. Mas, com raras exceções. Assim como o domínio masculino impera na sociedade impera também na distribuição dos conteúdos e imagens dos livros observados.

Ao folhearmos os volumes do livro didático escolhido para esta análise GARCIA; MARTINEZ (2016), de cara observamos que o sumário apresenta os conteúdos enunciado os espaços ocupados pelos indivíduos e como eles interagem com estes espaços e com as questões ambientais de forma bem descritiva. Não abrindo possibilidades para os conteúdos elencados nos PCNs tais quais: ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo serem problematizados.

As imagens retratam em sua maioria a supremacia branca. Inexiste fotos de mulheres negras e as que são retratadas trazem mulheres brancas e possivelmente de abastada classe social a julgar pelas atividades que estão desenvolvendo, alpinistas, turistas, pesquisadoras. Dessa forma percebemos uma lacuna em relação ao conteúdo de gênero e também há características de manutenção do modelo patriarcal.

**Tabela 1** - Sobre os conteúdos

Vol. 1	Não consta nada que seja referente as relações de gênero.
Vol.2	Consta na unidade 5 uma sessão intitulada a população brasileira onde fala sobre a estrutura da população brasileira. Fala sobre o contexto geográfico e a inserção da mulher no mercado de trabalho. Apresenta um gráfico sobre as disparidades entre homens e mulheres no mercado de trabalho.
Vol. 3	Apresenta na Unidade 4 intitulada o subdesenvolvimento uma sessão falando sobre o contexto geográfico — Desigualdade de gênero. Traz um recorte do relatório global sobre desigualdade de gênero publicado em 2014.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

No volume 2. Apesar de aparecer alguns indícios da discussão de Gênero ainda de forma muito superficial de um livro com 274 páginas apenas na pág. 112 na parte de ampliando os conhecimentos fazem referências a uma mulher que revolucionou o seu tempo através de sua vida e arte, mas a abordagem tratada, na verdade, é a artística retratando seu sentimento com relação a sua condição de migrante que relembra seu país de origem o México quando estava morando nos Estados Unidos sem adentrar outros aspectos de sua vida que poderiam suscitar reflexões muito ricas.

Na página 130 aparece uma descrição muito resumida sobre a mulher e o mercado de trabalho e faz uma pequena reflexão sobre as disparidades entre homens e mulheres, as desigualdades e questiona sobre as mudanças necessárias para garantia da igualdade.

Considerando toda a obra do volume 2 percebemos que o conteúdo pelo menos aparece mesmo que de forma tímida e isso indica um avanço com relação ao volume 1, contudo notamos que a temática ainda carece de ampliação podendo ser trabalhada nas sessões de conteúdos e não apenas como atividades complementares.

Já no volume 3. Nas pág. 104 e 105 aparece um subtítulo com o tema desigualdade de gênero e neste é relatado de forma suscita sobre as mulheres chefes de família, o fato das mulheres ganharem menos do que os homens e alguns fatores que contribuem para as desigualdades relacionadas ao gênero que são de origem cultural, política e religiosa.

Consideramos importante o tema ser abordado diretamente como subtítulo, porém compreendemos que deva ter mais espaço entre os capítulos esta discussão por sua relevância, contribuindo para que os alunos possam ter uma leitura consciente e crítica de sua realidade podendo se colocar como protagonistas de sua construção identitária.

**Tabela 2** - Sobre as imagens. Como são retratadas as atividades / ocupações desenvolvidas por homens e/ou mulheres

Vol. 1	Mulher alpinista utilizando GPS; Mulher realizando turismo, utilizando um aparelho estereoscópio, Cientista pesquisadora.	Outras representações Mulher com criança no colo.
Vol. 2	Siderurgia - só homens; Fábrica de óleo - só homens; Construção civil – só homens; Engenhos – só homens; Pintura arte- 1 mulher; Trabalho informal – Algumas mulheres: Algumas mulheres costurando em indústrias; 1 montagem de eletrodomésticos; 1 Montagem de carros.	Mulheres no campo; Em um cartaz sobre planejamento familiar, retratando a família padrão patriarcal, mulher, homem e filho-todos brancos; Um senhor idoso levando sua esposa idosa numa bicicleta.
Vol. 3	Trabalho/ocupação todos os setores de ocupação imperam ocupações masculinas; 1 fonoaudióloga 1 escritora 3 chefes de estado mulheres no total de 8 pessoas	Outras representações Mulheres em condições precárias no Quênia; Mulheres chorando sentadas no chão ao lado de crianças e algumas flores após conflitos.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A partir dos textos, das imagens observadas e das atividades promovidas na coleção percebemos que a temática é praticamente suprimida no livro didático e quando é falado é abordado de forma muito resumida e superficial. É necessário adentrar mais profundamente nesta seara, se faz urgente a criação de mecanismos pedagógicos para que as condições de igualdade sejam viabilizadas. Possibilitando assim que as desigualdades sejam vistas e compreendidas pelos sujeitos invisibilizados, lhes dando possibilidades de reação.

Neste contexto, podemos inferir que o tema é abordado com superficialidade e confirma uma posição de passividade e subordinação à ordem instituída o que não possibilita maiores reflexões sobre estes temas tão necessários.

## Considerações finais

Este estudo comprova que apesar da nossa evolução no sentido de não reproduzir comportamentos e atitudes preconceituosas em relação às pessoas que fogem dos padrões da heteronormativo, ainda há muito a se intervir, pois, ainda no contexto atual nos deparamos com livros didáticos, currículos e práticas pedagógicas estereotipadas que persistem em colocar os homens em posição superior à mulher e a invisibilizar questões que devem ser repensadas.

Percebemos isto como um entrave para a luta em torno da igualdade e equidade de gênero, pois é inadmissível que em pleno século XXI, ainda existam professores que digam que isso não é jeito de menina sentar, por exemplo, é essa categoria de estereótipo que rege os comportamentos ditados pela divisão dos sexos e livros didáticos que silenciam também as questões que envolvem classe, raça e gênero como categorias essenciais para a compreensão das relações sociais.

Nos livros didáticos quem produz, modifica e está em constante contato com a natureza é o homem, para que outras relações de gênero para que a igualdade seja construída, elas precisam ser vistas com outros olhares para que possam se materializar em desaprendizagens e desconstruções daquilo que está posto, faz-se necessário que a reflexão sobre estas questões sejam constantes e presentes e perpassasse também além das práticas os recursos pedagógicos utilizados nas escolas.

Neste sentido podemos afirmar que o conceito de gênero pode mobilizar um debate político necessário e atual que pode ser uma estratégia de enfrentamento das discriminações sexuais que são também oriundas de origem racial e social.

## Referências

- MARTINEZ, Rogerio. **#contato Geografia, 1º. Ano**/Rogerio Martinez, Wanessa Pires Garcia Vidal. – 1ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016 – (Coleção # Contato Geografia).
- MARTINEZ, Rogerio. **#contato Geografia, 2º. Ano**/Rogerio Martinez, Wanessa Pires Garcia Vidal. – 1ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016 – (Coleção # Contato Geografia).
- MARTINEZ, Rogerio. **#contato Geografia, 3º. Ano**/Rogerio Martinez, Wanessa Pires Garcia Vidal. – 1ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016 – (Coleção # Contato Geografia).
- BEAUVOIR, Simone de. Título: **O SEGUNDO SEXO** - 2ª ED. (2009).tradução: Sergio Milliet. título original: Le Deuxième Sexe. isbn: 9788520922835. idioma: Português. encadernação: Brochura formato: 14 x 21 páginas: 936, ano de edição: 2009. ano copyright: 1949.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova O Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 04 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, LDB/EN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Luíze Batista, DAVI, Rafaela do Rosário, LEMOS, Thais de Cassia Silva. Estudo de Gênero no Ensino da Geografia. **ANAIS DO 3º WORKSHOP DE GEOGRAFIA CULTURAL: O lugar e as disputas da cultura no espaço** 19 e 20 de julho de 2017. UNIFAL-MG - Alfenas-MG.
- FERREIRA, Buarque de Holanda. **O minidicionário da Língua Portuguesa do Século XXI.** PNLD 2004.
- LEAL, Nathalia Costa; ZOCCAL Sirlei Ivo Leito; SABA, Marly; BARROS, Claudia Renata dos Santos. A Questão de Gênero No Contexto Escolar. **LEOPOLDIANUM**, ano 43, 2017 nº. 121.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.
- MENEZES, Meiryelle Paixão. **A discriminação de gênero na escola.** Itabaiana: Revista fórum identidades, 2017.
- OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **Análise das Relações de Gênero em Livros Didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático** (1999-2014).
- RODRIGUES, Beatriz. Diversidade Sexual, Gênero e Inclusão Escolar. Diversidad sexual, género e inclusión escolar. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB.**
- SANTOS, Ana Carolina Ferraz. Discutindo questões de gênero em sala de aula: como a geografia escolar pode contribuir com este debate? **XII CONAGES**, 2016.
- SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria útil de Análise Histórica. **E&R. Educação e Realidade** jul./dez. 1995.
- SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>. Vol. 2 | Número 6 / nov. – Dez. 2017.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ademilson da Silva Matos<sup>5</sup>  
ademilsonmatos75@gmail.com

## Resumo

Este artigo discute a importância de abordar as questões étnico-raciais no ensino de Geografia, tendo em vista que esses aspectos estão presentes nos conteúdos programáticos da disciplina. O texto argumenta que uma análise crítica da forma como a Geografia tem incorporado esses aspectos é fundamental para a construção de uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade cultural brasileira. A partir disso, o texto explora a decolonização da Geografia, que envolve o diálogo com as epistemes decoloniais e com os estudos relacionados às relações étnico-raciais e à educação, e implica a revisão de conteúdos, conceitos e estruturas dos saberes e das representações cartográficas pautadas por padrões eurocêntricos. O objetivo do artigo é analisar a formação de professores de Geografia e as relações étnico-raciais, com um enfoque na decolonialidade do conhecimento, buscando uma perspectiva de educação antirracista que se conforma com a Lei nº 10.639/2003. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. O texto está dividido em dois tópicos, no primeiro, aborda-se a colonialidade e a decolonialidade dentro do ensino de Geografia e das relações étnico-raciais, e no segundo, trata-se da Lei 10.639/2003 e suas implicações no ensino de Geografia e as relações étnico-raciais. As considerações finais destacam a importância da formação dos docentes para trabalhar com as relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva decolonial de conhecimento. O texto ressalta que a abordagem antirracista no ensino de Geografia requer uma compreensão crítica das relações étnico-raciais, bem como uma revisão dos conteúdos, conceitos e estruturas dos saberes e das representações cartográficas. Assim, a formação dos professores deve ser direcionada para a construção de uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade cultural brasileira, promovendo uma educação antirracista e decolonial.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Formação de professores de Geografia. Decolonialidade do conhecimento.

## Introdução

A questão étnico-racial é um tema importante a ser abordado no ensino de Geografia, pois há aspectos relacionados a essas questões que estão presentes nos conteúdos programáticos da disciplina. No entanto, a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de Geografia precisa ser revista para verificar se a disciplina está contemplando adequadamente os aspectos da História e cultura afro-brasileira. É necessário refletir sobre a inclusão das temáticas étnico-raciais no ensino de Geografia e avaliar seus significados no processo de ensino/aprendizagem (SANTOS, 2013).

---

<sup>5</sup> Graduado em Geografia – Mestrando no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen.

Nesse sentido, a análise crítica da forma como a Geografia tem incorporado os aspectos étnico-raciais é fundamental para a construção de uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade cultural brasileira. A reflexão sobre a inserção das temáticas étnico-raciais no ensino de Geografia deve considerar não apenas os conteúdos programáticos, mas também na forma como eles são abordados em sala de aula. Portanto, é preciso repensar as formas de ensino da disciplina para garantir que ela aborde de maneira adequada a História e a cultura afro-brasileira, contribuindo para uma formação mais crítica dos estudantes (SANTOS, 2013).

Assim, Santos (2017) busca propor uma decolonização da Geografia desenvolvendo um diálogo com as epistemes decoloniais e com os estudos relacionados as relações étnico-raciais e a educação, com isso demonstrando que ao se produzir esses processos decoloniais tem implicações na revisão de conteúdos, conceitos e nas estruturas dos saberes e das representações cartográficas que são pautadas por padrões e convenções de caráter eurocêntrico.

Dessa maneira, pode-se entender que um ensino decolonial, tem que ser fundamentado na descolonização do poder e na construção de conhecimentos como novas condições para o combate a colonialidade do conhecimento (SANTOS, 2017). Entendendo a afirmação de Quijano (2013, p. 50), que a descolonização do poder “[...] deve ter como ponto de partida a descolonização de toda perspectiva de conhecimento”.

De acordo com Santos (2009), compreender os princípios da decolonialidade do poder e do conhecimento implica considerar todas as dimensões da Geografia, especialmente a dimensão étnico-racial, que contribuem para a construção de referenciais de interpretação do mundo. Esses referenciais são fundamentais na formação dos indivíduos e grupos, bem como nas suas interações e relações, ao mesmo tempo em que os posicionam em termos geográficos e sociais. Nesse sentido, a Geografia está intimamente relacionada à noção de raça e à construção de formas de relações raciais.

Posto isso o objetivo que se apresenta é analisar a formação de professores de Geografia e as relações étnico-raciais, com um enfoque na decolonialidade do conhecimento, buscando uma perspectiva de educação antirracista que se conformam com a Lei nº 10.639/2003.

A metodologia utilizada neste artigo baseou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, seguindo a abordagem proposta por Flick (2009). O estudo foi conduzido através de uma pesquisa bibliográfica e documental (MINAYO, 2010; CELLARD, 2014).

A pesquisa bibliográfica consistiu na análise de obras que tratam do tema proposto, como artigos científicos, livros, dissertações e teses, selecionados por meio de critérios previamente estabelecidos. Já a pesquisa documental compreendeu a análise de leis, diretrizes, normas e documentos oficiais relacionados ao ensino de Geografia e às questões étnico-raciais (MINAYO, 2010).

Por meio dessa abordagem metodológica, foi possível realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a temática proposta.

## **Ensino de Geografia: colonialidade e decolonialidade do conhecimento**

Segundo Santos (2017), no final do século XIX, a Geografia se consolidou como uma área de estudo científico e acadêmico, em um período marcado pelo imperialismo europeu, neocolonialismo e diversas versões de evolucionismo cultural e social. Foi nesse cenário que ocorreu a partilha da África e Ásia

pelas potências europeias, em um momento de avanço do capitalismo monopolista e financeiro, cujas consequências ainda são sentidas nos dias de hoje.

Assim pode-se entender que de acordo com Ribeiro (2015), é necessário reconhecer que a Geografia tem sido responsável por classificar o mundo. Por meio de suas representações cartográficas, os geógrafos têm estabelecido hierarquias entre diferentes povos, regiões, idiomas e culturas.

Dessa maneira, Santos (2017) salienta que o reconhecimento, classificação e hierarquização sempre foram operações essenciais para a utilidade e legitimação do conhecimento geográfico, especialmente para os atores hegemônicos em regimes de poder específicos. Como um conhecimento controlado pelo Estado, forças militares e grandes empresas capitalistas, a Geografia ofereceu interpretações do mundo úteis para transformar seus elementos em recursos, tanto físicos/naturais quanto humanos/sociais. Como um saber científico identificador, classificador e hierarquizador de contextos espaciais, a Geografia assumiu diferentes formas, como corologia, ciência regional, gnoseologia, entre outras, e dissociou o físico do social, o natural do humano, analisando geologia, relevo, clima, vegetação, população, economia, espaços agrários e urbanos e, em várias escalas, estabelecendo hierarquias entre metrópoles e colônias, centros e periferias, desenvolvidos e subdesenvolvidos, entre outras operações.

Como já mencionado anteriormente, a Geografia se consolidou como ciência no final do século XIX, em um contexto marcado pelo evolucionismo cultural e social. Nesse contexto, o ensino de Geografia teve como objetivo difundir uma visão de mundo em que a Europa e a civilização ocidental eram consideradas não apenas o centro, mas também o auge da existência humana, representando o estágio mais avançado das possibilidades de desenvolvimento das espécies (SANTOS, 2017).

De acordo com Oliveira (2018), a ideia de colonialidade do ser se refere à negação de um status humano para povos africanos e indígenas na história da modernidade ocidental. Além disso, Oliveira (2021) acrescenta que a negação de habilidades cognitivas em indivíduos racializados é usada para justificar a negação ontológica do outro não europeu, ou seja, a ausência de racionalidade é associada à ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados na modernidade.

Maldonado-Torres (2019) argumenta que a Modernidade/colonialidade é uma forma de desastre metafísico que torna natural a guerra que está na base das formas modernas/coloniais de raça, gênero e diferença sexual, resultando em várias consequências diferentes. Assim sendo, a colonialidade do saber, ser e poder é afetada, senão composta, pelo desastre metafísico, pela naturalização da guerra e pelas várias formas de diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial, ao mesmo tempo em que ajudam a diferenciar a modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar como a colonialidade organiza diversas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade.

Os pensadores decoloniais oferecem uma crítica política e epistêmica que nos ajuda a entender as várias dimensões da colonialidade e sua persistência em diferentes esferas da existência social contemporânea, além de nos possibilitar a construção de um novo “lugar de enunciação”, ou seja, uma nova perspectiva de onde falar (GROSFOGUEL, 2010, p. 459). Segundo Maldonado-Torres (2019), enquanto a colonialidade é uma lógica intrínseca à modernidade, a decolonialidade é uma luta que busca ir além da modernidade e alcançar algo maior.

Mignolo (2003) propõe que o “pensamento fronteiro/pensamento liminar”, a “diferença colonial” e a “desobediência epistêmica” são conceitos fundamentais para a prática política e para a formulação de novas gramáticas capazes de agir contra as dimensões das colonialidades. Esses conceitos permitem a construção de uma abordagem crítica que se baseia em um entendimento complexo e dinâmico da realidade, que não se limita a perspectivas eurocêntricas ou ocidentais, mas que leva em consideração a

diversidade de saberes e experiências existentes nas fronteiras entre as culturas e entre os diferentes grupos sociais. A desobediência epistêmica implica a rejeição da autoridade epistêmica dos modelos hegemônicos e a criação de novas epistemologias que valorizem a pluralidade e a diversidade de saberes.

De acordo com Costa (2015), a diferença colonial é resultado natural do sistema moderno/colonial, decorrente da disputa entre as histórias locais europeias que se apresentam como projetos globais e as diferentes respostas das histórias locais. Isso significa que o projeto de colonização do mundo não eliminou por completo outras memórias, linguagens e concepções de espaço-tempo, e o embate entre os projetos globais europeus e as histórias locais produziu diferentes lugares de enunciação em conformidade com a diferença colonial. Nesse sentido, Mignolo (2005) propõe o conceito de pensamento de fronteira, emergente do confronto entre o conhecimento moderno/europeu e os conhecimentos produzidos a partir das perspectivas das modernidades coloniais (Ásia, África, Américas e Caribe). Esse pensamento é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano o potencial dos saberes subalternizados, rompendo com a sacralização dos projetos globais europeus.

As epistemes decoloniais oferecem uma perspectiva política, epistêmica e pedagógica que se concentra na construção de “pedagogias decoloniais” (WALSH, 2009). Essas pedagogias não só encorajam a análise crítica e a ação social transformadora, mas também estimulam a insurgência e a intervenção nos campos do poder, do conhecimento e da vida, animando uma atitude insurgente, decolonial e rebelde (WALSH, 2009, p. 27).

De acordo com Oliveira e Candau (2010) e Oliveira (2018, 2021), a construção de “educação decolonial e antirracista” é fundamental para a implementação dessas pedagogias. A pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, anti-homofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela modernidade/colonialidade. É a produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos juntamente com os movimentos sociais, é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, e, enfim, é aprender e desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta e novas ideias para o Bem Viver (OLIVEIRA, 2021).

Para realizar um “projeto decolonial” em todos os domínios da experiência social, ainda permeados pelas manifestações da colonialidade, é necessário adotar uma postura de “militância decolonial.” Isso é especialmente importante no campo da educação e na promoção de relações étnico-raciais, uma área de grande importância, bem como em todas as áreas do conhecimento. No caso específico da Geografia a militância decolonial é fundamental para avançar na superação dos traços coloniais presentes na disciplina (MALDONADO-TORRES, 2019; OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido a visão eurocêntrica da Geografia tem sido questionada por diversas correntes de pensamento decolonial. Autores como Ribeiro (2015), Santos (2009, 2011, 2013, 2017), Porto-Gonçalves (2013), Haesbaert (2021), Paula (2019), Mignolo (2005), Escobar (2005), Quijano (2005, 2010), Maldonado-Torres (2010) e Grosfoguel (2010) têm se dedicado a desconstruir a ideia de que a Europa e a civilização ocidental representam o ápice do desenvolvimento humano e da produção de conhecimento geográfico. Essas epistemes decoloniais defendem a importância de se considerar outras perspectivas e saberes, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados ou silenciados pela hegemonia europeia. Além disso, elas propõem uma reflexão crítica sobre o papel da Geografia na construção e reprodução das desigualdades sociais, econômicas e políticas em nível global, bem como sobre a necessidade de se pensar em alternativas que permitam uma compreensão mais plural e democrática dos processos espaciais.

Nesse sentido vale ressaltar as palavras de Porto-Gonçalves (2013, p. 10) que a ideia fundamental da modernidade “tem um forte componente evolucionista que vê cada lugar do mundo não a partir de si mesmo, mas como se fosse um estágio da evolução da Europa”.

De acordo com o pensamento de Mignolo (2003, 2005), a modernidade e a colonialidade são duas faces da mesma moeda. Isso significa que a modernidade, entendida como um processo histórico e social de transformação das estruturas políticas, econômicas e culturais da Europa, esteve sempre imbricada na colonialidade, ou seja, na forma como as relações de poder entre os colonizadores europeus e os colonizados foram estabelecidas e mantidas ao longo da história. A modernidade, assim, não pode ser compreendida isoladamente da colonialidade, pois ambas as formas de poder estão intimamente conectadas e são interdependentes.

Essa relação entre modernidade e colonialidade é evidente na forma como a Geografia se desenvolveu como disciplina científica, tendo como base uma perspectiva eurocêntrica e colonialista. A Geografia, assim como outras ciências modernas, foi usada para legitimar o projeto colonialista europeu, justificando a dominação de povos, territórios e recursos naturais. A colonialidade, por sua vez, se perpetuou por meio da modernidade, que proporcionou as condições materiais, políticas e ideológicas para a expansão e consolidação dos impérios coloniais europeus.

Portanto, compreender a relação entre modernidade e colonialidade é fundamental para entender as desigualdades globais existentes hoje em dia. Essa compreensão nos leva a refletir sobre o papel da Geografia e outras disciplinas científicas na reprodução dessas desigualdades e, conseqüentemente, na busca por alternativas que permitam uma compreensão mais plural e democrática dos processos espaciais.

Assim nas palavras de Porto-Gonçalves (2013, p. 10):

A modernidade sempre aparece como ideal a ser atingido por suas qualidades positivas o que só é possível ignorando-se o seu-outro que é a colonialidade, enfim, o papel protagônico dos povos originários e dos afro-latino-americanos na sua conformação, ainda que subalternizados pelas assimétricas relações de poder que conformam o sistema mundo moderno colonial. A constituição desse sistema mundo não é obra dos europeus somente, mas sim dessa relação cuja clivagem nos constitui até hoje, enfim, o sistema mundo moderno-colonial. Eis mais um dos males do eurocentrismo, qual seja, sua perspectiva provinciana que vê o mundo a partir do seu próprio umbigo e, com isso, ignora o mundo na sua diversidade.

Dessa maneira a colonialidade da Geografia, seja como um conhecimento acadêmico ou científico, estão centrados em matrizes de conhecimento eurocêntricos. Nesse sentido se faz necessário pensar conforme Mansilla Quiñones, Quintero Weir e Moreira Muñoz (2019), os geógrafos que trabalham em países que detêm a hegemonia do conhecimento científico muitas vezes ignoram completamente a produção intelectual da geografia latino-americana. Além disso, há um desdém intelectual que resulta na objetificação de nossas realidades geográficas, onde a ciência eurocêntrica se concentra em estudos de campo realizados por pesquisadores em países hegemônicos, que se tornam especialistas em nossas realidades e geram leituras territoriais através de matrizes de pensamento eurocêntrico.

De acordo com Santos (2009), a análise da colonialidade em seus diversos eixos de poder permite entender como os sistemas de dominação do capitalismo, da raça e das relações raciais se interconectam, influenciando as visões de mundo, espaço/tempo e a história dos indivíduos e grupos no campo da Geografia. Maldonado-Torres (2010, p. 421), salienta que “a colonialidade faz referência à raça e, conseqüentemente, ao espaço e à experiência.”

A raça, uma construção social, que é um princípio de classificação que ordena e regula os comportamentos e as relações sociais tem sua vinculação direta com a Geografia. Pois, conforme aponta Quijano (2010) quando se fala em negro, isso remete diretamente a ideia de comunalidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica. Já quando se fala em brancos, a mesma situação se repete, mas com o sinal trocado, com a ideia que remete a Europa. Isso pode ser visto com relação para com os indígenas que são associadas a América. Disso pode-se compreender que são referenciais de distorções e construções artificiais que tem seu sentido a produção de visões de mundo, a visão com relação aos outros, orientando comportamentos e relações (SANTOS, 2009).

De acordo com Santos (2009), a Geografia possui uma estreita relação com a construção da ideia de raça e com a introdução de diferentes formas de relações raciais. Isso se deve ao fato de que a noção de “raça” é uma construção que se baseia em interpretações do espaço, e que também molda relações de poder no espaço e com o espaço. Em outras palavras, a Geografia está intimamente ligada à criação e manutenção de estruturas sociais e políticas baseadas em conceitos raciais que foram construídos historicamente.

Assim deve-se compreender nas palavras de Santos (2009, p. 124) que a:

Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da ideia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Raça deixa de ser, portanto, um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em “identidades geoculturais”, identidades baseadas em referenciais espaciais.

Santos (2009) argumenta que a Geografia tem desempenhado um papel significativo na disseminação das colonialidades, e que o ensino dessa disciplina é um dos principais meios utilizados para esse fim. A partir dessa relação entre Geografia e colonialidade, é possível compreender como essa disciplina tem contribuído para a manutenção de formas de dominação e subordinação, tanto no plano local quanto global.

Santos (2009) explica que o ensino de Geografia tem colaborado para a difusão da colonialidade em várias dimensões. Em primeiro lugar, há uma associação entre grupos raciais e regiões geoculturais de origem, o que reforça a ideia de raça como reguladora de comportamentos, valores e relações sociais. Em segundo lugar, a divisão do mundo entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento confere poder aos indivíduos e grupos cuja historicidade e geograficidade são ligadas aos países “desenvolvidos”, perpetuando assim a ideia de superioridade. Em terceiro lugar, a visão monocultural do tempo e do espaço linear também é difundida. Em quarto lugar, há uma separação entre humanidade e natureza, cristalizada na dualidade entre Geografia Física e Humana. Em quinto lugar, a visão eurocêntrica é predominante no ensino de Geografia, relegando os outros continentes a um papel secundário na história mundial. Por fim, a visão cartesiana e tecnicista é difundida como a única forma legítima de expressão espacial do mundo, limitando as possibilidades de expressão das diferentes realidades e existências sociais.

Assim Santos (2017) argumenta que para a construção de um ensino de Geografia decolonial, pautado na interculturalidade e nas relações étnico-raciais existem diversas possibilidades tais como: inserir conteúdos que abordem o debate sobre a colonialidade enquanto conjunto de relações de poder é algo que se relaciona com o ensino de Geografia em nível global; abordar no ensino de geografia são o debate sobre raça e modernidade, o ensino sobre a história e cultura africana, o processo de branqueamento da população e do território durante a formação do Brasil, as comunidades remanescentes de quilombo e a toponímia/marcas históricas da presença negra. Essa revisão implica em uma releitura histórica da

formação do mundo contemporâneo, na qual os processos históricos intraeuropeus não são mais a única referência para a análise dos outros continentes.

O ensino de geografia abrange diversas dimensões que influenciam na formação dos referenciais de leitura do mundo e nas relações de poder estabelecidas entre indivíduos e grupos. Essas dimensões também definem a posição geográfica e social de cada um dentro da sociedade. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve ser um conhecimento que auxilia indivíduos e grupos a se situarem no mundo, tornando-se assim uma parte fundamental dos sistemas de transmissão de valores que orientam comportamentos e ações (SANTOS, 2009, 2013, 2017).

Assim deve-se compreender o que afirma Santos (2017, p. 71) “o conhecimento científico hegemônico é mostrado como eurocêntrico, masculino, branco, heterossexual, judaico-cristã, etc., e esta corporificação interfere sobre o saber”, ou seja, o ato de revisitar o conhecimento da geografia implica em tensionar a perspectiva eurocêntrica e produzir uma leitura crítica da formação histórica do mundo contemporâneo, a partir de diferentes pontos de vista, destacando a experiência latino-americana e o papel da colonização. Além disso, é necessário reinterpretar as relações de poder estabelecidas nesse processo, enfatizando o controle da subjetividade e as operações de classificação de indivíduos e grupos que geram hierarquias sociais. Nesse sentido, é preciso repensar o papel do conhecimento como uma ferramenta de poder (SANTOS, 2017).

Nesse sentido, a Geografia crítica é uma vertente da ciência geográfica que surge a partir da década de 1970 e tem como objetivo questionar as narrativas hegemônicas presentes no ensino da geografia e na produção do conhecimento geográfico. Nessa perspectiva, o ensino de geografia é interpelado pelas epistemes decoloniais, que propõem uma revisão crítica do processo histórico de formação do mundo contemporâneo a partir de outros pontos de vista, distintos do europeu (SANTOS, 2009).

Essa abordagem busca reinterpretar as relações de poder que foram estabelecidas nesse processo, valorizando o papel do controle da subjetividade e das operações de classificação de seres humanos, produzindo hierarquias de classe, raça, gênero, lugar, entre outras. Além disso, a Geografia Crítica repensa o papel do saber e do conhecimento como instrumentos de poder, questionando a produção de saberes que naturalizam desigualdades e opressões (SANTOS, 2017).

Dessa forma, a Geografia crítica tem como objetivo produzir uma leitura mais ampla e diversa do mundo, que considere as experiências e perspectivas dos grupos marginalizados e subalternizados. Para tanto, propõe uma revisão crítica dos conteúdos e práticas do ensino de geografia, buscando inserir temas como a colonialidade, a segregação socioespacial, as comunidades remanescentes de quilombo, a toponímia/marcas históricas da presença negra, entre outros (SANTOS, 2009).

Assim, o ensino de geografia e a ciência geográfica são desafiados a incorporar as epistemes decoloniais e a Geografia crítica, contribuindo para a construção de referenciais de leitura do mundo que levem em consideração as múltiplas dimensões da realidade e as diversas perspectivas de indivíduos e grupos.

### **Perspectivas do Ensino de Geografia para uma educação pautada nas relações étnico-raciais**

A promoção da educação para as relações étnico-raciais é uma das questões mais relevantes da educação brasileira nas últimas décadas. O Movimento Negro Unificado (MNU), que surgiu no final da década de 1970, reconhece na educação uma das formas de combater o racismo e as desigualdades que surgem a partir das relações sociais e raciais estruturadas pelo racismo (GOMES, 2012).

De acordo com Santos (2009, 2013), o ano de 2003 marcou um momento significativo para o reconhecimento da relevância das lutas antirracistas promovidas pelos movimentos sociais negros no Brasil. Esse período foi crucial para reconhecer algumas das injustiças e discriminações raciais e sociais presentes no país, evidenciando a necessidade de se incorporar um ensino mais democrático e igualitário para os povos negros e indígenas.

Durante esse período, ocorreu a aprovação da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/1996) e estabeleceu como obrigatória a inclusão do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O conteúdo da nova lei também foi incorporado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, em outubro de 2004.

Silva (2010) explica que a Lei nº 10.639/2003 não tem como objetivo substituir a perspectiva eurocêntrica, que há muito tempo tem sido predominante na educação brasileira, por uma visão africana do mundo. Em vez disso, a autora argumenta que a implementação do projeto de educação antirracista, baseado na referida lei, oferece a oportunidade de incluir perspectivas e conhecimentos africanos na educação, contribuindo para uma maior diversidade e enriquecimento do conteúdo educacional.

Assim Silva (2010, p. 41) explica que:

Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária.

De acordo com Silva (2010; 2011), ao enegrecer a educação, negros e brancos têm a oportunidade de se educar, superando a arrogância daqueles que se consideram superiores e o sentimento de inferioridade daqueles que são levados a acreditar que são inferiores. Para isso, é necessário aprender e ensinar sobre as relações étnico-raciais no Brasil, como afirma a autora, de modo que entender como os processos de aprendizagem e ensino têm sido construídos em nossa sociedade é fundamental para desencadear, executar e avaliar o processo de educação das relações étnico-raciais.

Conforme Gomes (2010), a Lei 10.639/03 configura-se como uma medida de ação afirmativa, que resulta das reivindicações feitas pelo Movimento Negro Unificado, que lutou por uma educação que combatesse o racismo. Segundo a autora, o movimento social questionou as políticas públicas e o seu comprometimento em superar as desigualdades raciais, dando um enfoque emancipatório e não depreciativo à raça e politizando-a.

Anjos (2005) explica que a Geografia é responsável por tornar as dinâmicas mundiais compreensíveis aos alunos, explicando as mudanças territoriais e fornecendo soluções e reflexões para a organização espacial, enfatizando que a Geografia é fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, uma vez que o país apresenta uma heterogeneidade singular em sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial.

É essencial conceber a Geografia como uma força promotora da diversidade cultural no âmbito educacional, especialmente no que concerne à análise das particularidades dos territórios habitados pelos distintos grupos étnicos e culturais presentes no espaço, bem como das espacialidades que evidenciam as desigualdades socioeconômicas e excludentes que caracterizam a sociedade brasileira (ANJOS, 2005).

## Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas neste artigo, é possível afirmar que a formação de professores de Geografia deve considerar as relações étnico-raciais e a perspectiva decolonial como temas centrais em sua agenda. É fundamental que os futuros professores estejam cientes da importância de abordar essas temáticas em suas práticas pedagógicas, levando em consideração a complexidade do cenário social e histórico brasileiro e suas implicações na formação de identidades e subjetividades.

A Geografia enquanto disciplina escolar tem um importante papel na construção de uma consciência crítica em relação à sociedade e à relação entre espaço e poder. Nesse sentido, a perspectiva decolonial permite uma ruptura com as epistemes dominantes e a valorização de conhecimentos produzidos em contextos histórico-culturais diversos, possibilitando uma visão mais plural e crítica do mundo.

A formação de professores deve, portanto, contemplar o estudo das teorias decoloniais, o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que considerem as questões étnico-raciais e a valorização de saberes e conhecimentos produzidos em diferentes contextos, rompendo com a lógica eurocêntrica e homogeneizadora que permeia o ensino de Geografia.

## Referências

- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. *In: Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.
- COSTA, Joaze Bernardino. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos das trabalhadoras domésticas do Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2015.
- CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean [et al.]. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pósdesenvolvimento. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. *In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e a colonialidade global. *In: Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In: Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- MANSILLA QUIÑONES, Pablo; QUINTERO WEIR, José; MOREIRA-MUÑOZ, Andrés. Geografía de las ausencias, colonialidad del estar y el territorio como substantivo crítico en las epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Año 24, n° 86, julio-septiembre, p. 148-161, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que são colonialidade e opção decolonial? *In: Decolonialidade, educação e antirracismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.
- PAULA, Cristiano Quaresma. Geografias das ausências e geografias das emergências. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 23, n. 1, p. 095-111, abr. 2019.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Prefácio: A Geografia do sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna. *In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais– perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal raça? *In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RIBEIRO, Guilherme. Geografia, fronteira do mundo: ensaio sobre política, epistemologia e história da geografia. **GEOgraphia**, v. 17, n. 34, p. 39-73, 2015.
- SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia e os tencionamentos da lei n.10.639/2003: nótuas para um debate em construção. *In: Relações raciais no cotidiano escolar: diálogo com a lei n. 10.639/2003*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**. Ano VII. nº 1, p. 4-24, 2011.
- SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. *In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Falando de colonialidade no ensino de Geografia. *In: Educação geográfica: temas contemporâneos*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In: Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In: Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

# ENSINO DE GEOGRAFIA, LEI Nº 11.645/2008 E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSTRUINDO PRÁTICAS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hermerson Gustavo dos Santos Soares<sup>6</sup>  
hermerson.santos@aluno.uece.br

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos<sup>7</sup>  
tereza.vasconcelos@uece.br

Luiz Cruz Lima<sup>8</sup>  
l.cruzlima@uol.com.br

## Resumo

A Educação Antirracista dialoga acerca das relações e práticas raciais presentes nas escolas e universidades, visando promover a compreensão das desigualdades socioespaciais e reconhecendo a existência da questão racial para buscar formas de eliminar o racismo. A presente pesquisa é fruto do projeto de extensão intitulado “Educação Geográfica e a Lei n.º 11.645/2008: saberes, diálogos e construção de conhecimentos em escolas públicas do município de Fortaleza-CE”<sup>9</sup>, desenvolvido no ano de 2022, na Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, em Fortaleza, estado do Ceará, e que inspirou o projeto de pesquisa de mestrado, ora em fase inicial. A instituição de ensino é uma escola pública que fica situada no bairro Boa Vista, numa área de vulnerabilidade social, que revela aspectos relativos às desigualdades e a violência urbana nas trajetórias dos (as) estudantes, ou seja, nos sonhos e nas expectativas de vida que possuem, em grande parte das vezes, bem distante da inserção na universidade. Neste sentido, o trabalho possui como objetivo compreender o ensino de Geografia e a Lei nº 11.645/2008 ao encontro de uma Educação antirracista, com base em revisão de literaturas acerca de práticas geográficas e educativas, de acordo, também, com a fase inicial em que se encontra a pesquisa de mestrado. Assim, como percurso metodológico, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da temática das relações étnico-raciais e sua coadunação com o ensino de Geografia. A partir disso, foi possível perceber a relação e relevância do ensino de Geografia com a Lei nº 11.645/2008, através de projetos no ambiente escolar, que possibilitem uma maior proximidade das instituições de ensino às problemáticas apresentadas no contexto socioespacial.

**Palavras-chave:** Educação Geográfica. Relações étnico-raciais. Práticas docentes.

6 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Licenciado em Geografia pela UECE. Integrante do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO), Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT) e do Grupo de Pesquisa Sistemas Técnico e Espaço.

7 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da UECE. Coordenadora do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO), do Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Geografia-CCT. Professora dos Cursos de Geografia (Bacharelado e Licenciatura) da UECE.

8 Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor emérito da Universidade Estadual do Ceará (UECE), docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da UECE e Líder do Grupo de Pesquisas Sistemas Técnicos e Espaço.

9 Vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Sandra Loiola Vasconcelos e participação da professora da instituição escolar, Ione Pereira da Silva Araújo, além dos bolsistas de extensão: Lídia Kessia Brito Bento e Hermerson Gustavo dos Santos Soares.

## Introdução

A Educação Antirracista dialoga acerca das relações raciais e as práticas presentes nas escolas e universidades. Além disso, contribui para uma melhor compreensão da desigualdade socioespacial, do reconhecimento da existência da questão racial e da busca de práticas para eliminar o racismo.

De acordo com Dei (1996), a teoria antirracista surgiu na Grã-Bretanha, para depois se expandir na Austrália, Canadá e nos Estados Unidos. Já no Brasil, o termo antirracismo começou a ser utilizado através de alguns estudiosos (as), como Bernd (1994), Cavalleiro (2001), D'adesky (2001), Guimarães (1996) e Munanga (1996), dentre outros (as). No entanto, foi com o Movimento Negro Unificado (MNU) e do movimento negro, como um todo, que a Educação antirracista ganha maior expressividade, sendo uma das suas principais lutas, através de mobilizações que envolviam a melhoria das condições de vida da população negra e a construção do caminho para a igualdade racial.

Entre as conquistas está a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003) obrigatório na Educação Básica, e da sua alteração com a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (BRASIL, 2008) nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, acrescentando a questão indígena.

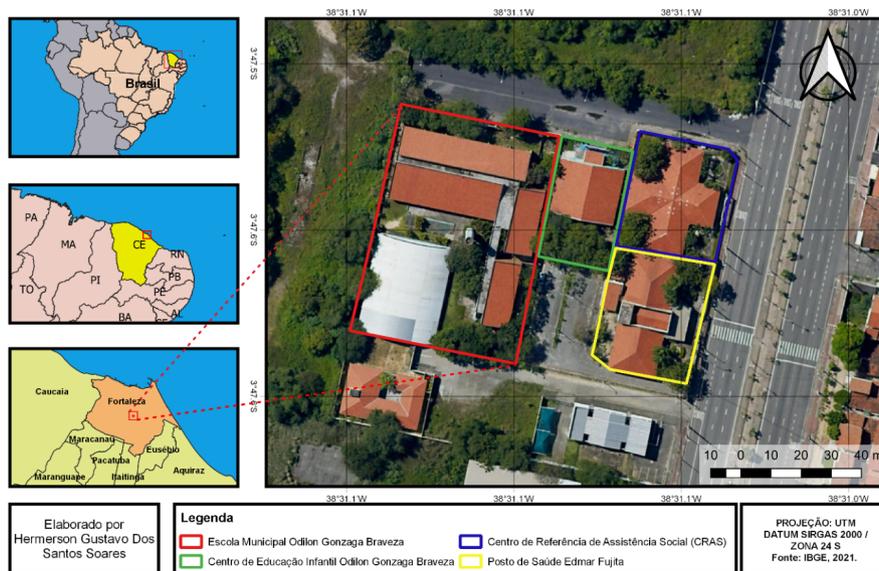
Além disso, a institucionalização do “Dia da Consciência Negra” no calendário escolar, no dia 20 de novembro, provoca, ainda que de modo pontual, a reflexão acerca da importância de lideranças como Zumbi dos Palmares, sem esquecer de importantes nomes, como o de Dandara dos Palmares, bem como a luta contínua e constante que deve ser a Educação antirracista. A Lei de Cotas do Ensino Superior (Lei nº 12.711/12) como contribuição do MNU proporcionou que estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência obtivessem acesso a institutos federais e universidades públicas por meio da reserva de vagas em instituições federais e estaduais.

Diante disso, nos impõe a necessidade de se lutar por uma Educação Geográfica Antirracista que contribua para o compromisso e engajamento da comunidade escolar, a partir da construção de metodologias de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Geográfica, articuladas às exigências da Lei n.º 11.645/2008 no currículo oficial da rede de ensino.

A Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, onde realizou-se o projeto de extensão intitulado “Educação Geográfica e a Lei n.º 11.645/2008: saberes, diálogos e construção de conhecimentos em escolas públicas do município de Fortaleza/CE”, situada numa área de vulnerabilidade social na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, que apresenta aspectos relativos às desigualdades socioespaciais e a violência urbana, que se fazem presentes na sala de aula, na aprendizagem e, principalmente, nas trajetórias dos (as) estudantes, ou seja, nos sonhos e nas expectativas de vida que possuem, em grande parte das vezes, bem distante da inserção na universidade. Podemos observar a sua localização a partir da Imagem 1, que demonstra a instituição escolar pertencente a uma comunidade que dispõe de espaços que oferecem políticas públicas essenciais às comunidades mais carentes, de forma bem próxima (Centro de Educação Infantil Odilon Gonzaga Braveza, Centro de Referência de Assistência Social e Posto de Saúde Edmar Fujita). Logo, é necessário destacar que essas instituições estão envolvidas entre si, em projetos parceiros que visam a saúde, educação e bem-estar da comunidade.

**Imagem 1** - Localização da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, Fortaleza-CE

**Mapa de Localização da Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Grande parte dessas violências que atravessam esses (as) jovens perpassam o racismo estrutural em que está enraizada nossa sociedade brasileira, o que responde, em parte, a esse distanciamento. Almeida (2018) indica que o racismo opera como um sistema de racionalidade que considera uma normalidade o fato de jovens negros, pobres, moradores de periferia, trabalhadores e “minorias” sexuais sendo vítimas de fome, de epidemias e eliminados violentamente pelo Estado. Com isso, Almeida (2018) defende que a superação do racismo exige considerá-lo como elemento estrutural dos processos de dominação para a constituição de modos alternativos na organização de uma sociedade.

Desse modo, o presente trabalho, em fase inicial de pesquisa, tem como principal questionamento: Como a Educação Geográfica Antirracista pode contribuir para a compreensão da desigualdade socioespacial, do reconhecimento da questão racial e da construção de práticas pedagógicas e geográficas no combate ao racismo e na construção da cidadania territorial?

Assim, o presente artigo tem como objetivo compreender o ensino de Geografia e a Lei nº 11.645/2008 ao encontro de uma Educação antirracista, com base em revisão de literaturas acerca de práticas geográficas e educativas. Logo, a metodologia percorre um levantamento bibliográfico acerca da temática das relações étnico-raciais e sua coadunação com o ensino de Geografia, visando demonstrar a relevância de projetos no ambiente escolar, que possibilitem uma maior proximidade das instituições de ensino às problemáticas apresentadas no contexto socioespacial.

### **A importância do Ensino de Geografia e da Lei nº 11.645/2008 para compreender o espaço e as relações étnico-raciais**

Para a construção do texto foi necessário o levantamento bibliográfico, considerando a contribuição de autores (as) importantes acerca das temáticas pertinentes à pesquisa.

Acerca da Lei nº 10.639/2003, anos depois com acréscimo da questão indígena (Lei nº 11.645/2008), é importante salientar o que Silva e Silva (2021, p. 54) expressam:

A Lei 10.639/03, o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação, é fruto de décadas de lutas do Movimento Negro Brasileiro, cujo objetivo é construir uma educação voltada para a igualdade racial, o que implica reposicionar o negro e as relações étnico-raciais no mundo da educação, romper com o silenciamento sobre o racismo no cotidiano escolar, em conteúdo, em materiais e métodos pedagógicos, na formação de professores/as.

Logo, de acordo com as autoras supracitadas, é possível demonstrar a importância da obrigatoriedade da lei, como fruto de uma conquista histórica para construção de uma realidade que lute contra o racismo estrutural no Brasil, cabendo enfatizar que a Lei nº 11.645/2008 altera a lei anterior tratada na citação passada, haja vista que engloba a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena nas escolas.

Cirqueira e Corrêa (2014, p. 50) ao abordar em acerca da Lei nº 10.639/2003, expressam que

Este dispositivo jurídico, mais que obrigar a inserção de uma gama de conteúdos no currículo, nos dá a possibilidade de formular outras leituras sobre a formação do território brasileiro, questionando o papel subalternizado do negro na organização do espaço e abrindo uma ampla agenda de estudos fora dos moldes eurocêntricos.

Ademais, essa mesma lei nos oportuniza a compreender a História da África e do povo africano, a luta da população negra, a organização dos movimentos socioterritoriais, no Brasil, a cultura negra brasileira e a população negra na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

No que se refere a Lei nº 11.645/2008, se distingue ao incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando, também, as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A abordagem acerca do ensino de Geografia aliada à Educação Antirracista, que perpassa as “Geografias Negras”, como expressa Silva (2021), indica que não se trata de uma abordagem que queira trazer “novas verdades”, sim, possibilidades, que se apresentam, inicialmente, quando temos aquela curiosidade ávida que devem inquietar toda(o) cientista, no intuito de enxergar o que ainda está além do que a maioria se coloca a fazer e ver.

Assim, trazer a temática das “Geografias Negras” nas escolas é ter em mente um papel fundamental do ensino de Geografia, que é dialogar diretamente nas visões de mundo dos (as) estudantes, visto que saber Geografia “é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar” (SANTOS, 2009, p. 15).

Conforme destaca Santos (2021), “a relação do racismo no Brasil está diretamente ligada ao nosso passado colonial escravista” e que é possível observar que as dinâmicas populacionais ocorridas no Brasil e as migrações internas, tiveram como um dos fatores preponderantes a busca por melhores condições de vida, um exemplo disso foram as migrações que partiram do Nordeste para o Sudeste brasileiro. Dessa forma, ao irem em busca de melhores condições de trabalho, essas pessoas também eram empurradas para as periferias das cidades, sendo, assim, marginalizadas e sofrendo discriminação, racismo.

Portanto, como expressa Vilela (2021, p. 141):

É fundamental que alavancemos o entendimento da territorialidade de matriz africana no espaço brasileiro. Então, a Geografia se faz imprescindível mais uma vez, já que nos faz entender o território e seus significados.

Com isso, conhecer o território brasileiro possibilita compreender parte significativa dos processos de colonização, da reação de povos indígenas e de grupos negros com a formação de quilombos no Brasil (RATTS, 2020). Daí, também, a forte necessidade de se entender a formação socioespacial brasileira, como nos estimula Milton Santos.

Diante disso, para que os (as) estudantes compreendam a formação socioespacial brasileira e, considerando nossos estudos, o Ceará, é fundamental que entendam as territorialidades de matriz africana e indígena. Logo, o papel da Geografia é fundamental durante a vida escolar, haja vista que com ela é possível entender a nossa sociedade.

Cruz (2021) expressa a importância da Geografia ao afirmar que a mesma é fundamental para construção da cidadania. Assim, é importante pensar criticamente a realidade ao seu redor, conhecendo os problemas e as problemáticas em que se está envolvido.

Santos (2007) no livro “O espaço do cidadão” expressa que a cidadania, se aprende e que o caminho para ser mantida e para ter eficácia e ser fonte de direitos deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, deve-se ter o direito de reclamar e ser ouvido.

Somando a isso, a igualdade de gênero, tendo em vista que a Lei n.º 11.645/2008 apesar de focar nas questões étnico-raciais, pode adentrar, também, às discussões acerca de gênero, temas ainda tão pouco discutidos nos espaços formais de escolarização e, por fim, paz, justiça e instituições eficazes, pois a paz e justiça social só é efetiva quando preza, ao menos, a redução das desigualdades socioespaciais.

## **O papel da construção de práticas pedagógicas e geográficas no combate ao racismo**

Compreender a dinâmica das práticas do ensino de Geografia aliada à Lei n.º 11.645/2008 e do planejamento das atividades da escola também se fazem bastante pertinentes.

Para o desenvolvimento e aprimoração de práticas da Educação Geográfica e Antirracista deve-se levar em consideração a realidade geográfica que o território possui. Para mais, a utilização de linguagens como a música, a poesia, cinema/audiovisual e a literatura para tratar da Educação Geográfica e a Lei n.º 11.645/2008 com os (as) estudantes são formas de apresentar (às) mesmos (as) possibilidades de leituras geográficas a partir de obras contextualizadas, levando em consideração a relação espaço-tempo e meios de comunicação apresentando ideias importantes na construção do pensar geográfico nas escolas, sobretudo àquelas que estão localizadas nas periferias sociais.

A elaboração de mapas, por parte dos (as) estudantes, que levarão em consideração o território em que a instituição de ensino está presente, com a abordagem no ambiente e os fatores naturais que predominam no território, é uma metodologia necessária que possibilita aos (às) discentes a identificação e a compreensão de desigualdades socioespaciais na comunidade escolar e, além disso, provoca o entendimento de mudanças necessárias em relação à outras territorialidades.

Uma metodologia que também pode se fazer presente, chamada de Grupos Focais, é utilizada para coletar dados através de diálogos e rodas de conversa e que, segundo Gomes e Barbosa (1999), se configura como “um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”. Nesse sentido Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 05) nos ajudam a compreender como

Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

A partir disso, no reconhecimento da questão racial e da construção de práticas pedagógicas e geográficas no combate ao racismo, os grupos focais pode ser metodologia que proporciona a compreensão do cotidiano escolar e na construção de práticas pedagógicas possíveis nesse espaço.

O estudo das questões raciais se faz necessário, pois ajuda a trazer a compreensão de que as escolas não são meros espaços de reprodução, na perspectiva de ser uma ação afirmativa. Assim, a partir de estratégias pedagógicas e geográficas, é possível alcançar espaços que podem, na “tradição social”, ser vistos como superiores, como demonstra Guimarães (2021, p. 28):

Não há mais possibilidade de considerarmos o Ensino, a Educação, a Escola e a Sala de Aula como meros espaços de reprodução, mas sim de criação de conhecimento. Durante muito tempo a tradição social hierárquica manteve tais espaços como inferiores comparados aos da Universidade.

Porém, é importante destacar que a intenção aqui não é trazer práticas padronizadas e descontextualizadas e, sim, destacar alternativas, e sim destacar práticas educativas e geográficas, e metodologias que possam apontar bases para construção coletiva para interações, visando à formação cidadã dos (as) estudantes, assim como aprendizagem significativa no âmbito da Geografia, com a finalidade de reduzir as desigualdades, já que colaborar para uma educação de qualidade, sobretudo em escolas públicas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, reacende possibilidades para que jovens adentrem à universidade e ocupem espaços, antes não imagináveis ou permitidos por uma sociedade tão desigual.

## **Considerações finais**

A importância da temática apresentadas no artigo contextualizam a contribuição à aprendizagem significativa de pesquisas engajadas na Educação Básica, a partir de propostas de práticas geográficas no ambiente escolar, que possibilitam uma maior proximidade da própria escola às problemáticas apresentadas no contexto socioespacial, mas, também, a construção permanente de um espaço de diálogo entre a comunidade escolar e a universidade.

Desse modo, ao entender como Educação Geográfica Antirracista pode contribuir para a compreensão da desigualdade socioespacial, do reconhecimento da questão racial, podemos contribuir para construção de possibilidades de práticas geográficas e educativas necessárias a formação cidadã para que se consiga conhecer os problemas e as problemáticas em que se está envolvido.

Isso nos convoca a refletir sobre a relevância das ações participativas nas instituições de Educação Básica, tendo em vista os conhecimentos e a construção científica que é ampliada, alcançando espaços para além da universidade, tornando-a, efetivamente, universal e plural.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BERND, Zila. **Racismo e Anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 141-60, 2021.
- CIRQUEIRA, Diogo Marçal; CORRÊA, Gabriel Siqueira. Questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 10, n. 13, p. 29–58, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6476>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- CRUZ, Nilza Joaquina Santiago da. G e o g r a f i z a d a : empoderamento na construção do conhecimento na educação básica. *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 117-126, 2021.
- CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto, 2002.
- D’ADESKY, Jaques. **Pluralismo ético e multiculturalismo: racismo e antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DEI, George Jerry Sefa. **Anti-racism education: theory and practice**. Black Point, Nova Scotia: Fernwood, 1996.
- GOMES, Maria Elair Seabra Gomes; BARBOSA, Eduardo Fernandes Barbosa. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, 1999. Disponível em: [www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc](http://www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc). Acesso em: 27 mar. 2023.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 84-95, 1996.
- GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA Daniel Pereira; GIORDANI, Ana. Geografias negras e estratégias pedagógicas. *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 117-126, 2021.
- MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, K. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, p. 79-94, 1996.
- RATTS, Alex. A questão étnica e/ou racial no espaço: a diferença no território e a Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n.º 104, jul.-dez. 2020.

- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de Geografia**: temas da lei 10.639. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.
- SANTOS, Tatiane Regina. Geografia em AmarElo. *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 117-126, 2021.
- SANTOS, Zenaira. Precisamos conversar sobre racismo. *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 117-126, 2021.
- SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da. Possibilidades geográficas: Você sabia que existem “outras” Geografias? *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 117-126, 2021.
- SILVA, Rachel Cabral da; SILVA, Ana Beatriz da. Percepção das experiências de espaço e a Lei 10.639/03: Contribuição para atividade na geografia escolar. *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 117-126, 2021.
- VILELA, Rodrigo de Oliveira. Das várias Brasília à Brasília do Território Negro. *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 117-126, 2021.

# DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM O TERRITÓRIO, A PARTIR DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM AQUIRAZ-CE<sup>10</sup>

Kayro Rocha Galdino<sup>11</sup>  
kayro.rocha@aluno.uece.br

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos<sup>12</sup>  
tereza.vasconcelos@uece.br

Luiz Cruz Lima<sup>13</sup>  
l.cruzlima@uol.com.br

## Resumo

Um dos marcos significativos para os povos originários foi a conquista da Educação Escolar Indígena, a partir da Constituição Federal do Brasil, em 1988. Os indígenas, por meio das lutas e articulações conquistaram a possibilidade de construir uma Educação com e aos povos originários. Nessa perspectiva, a Educação Geográfica está presente no processo de luta, articulação e nas dinâmicas do território a partir da Educação Escolar Indígena. Foi possível compreender como o território colabora para a Educação Geográfica e vice-versa, possibilitando uma maior relação e colaboração através de conceitos, como lugar, paisagem e território. A pesquisa foi realizada na Escola Indígena Jenipapo Kanindé, no município de Aquiraz-CE. O objetivo geral deste presente artigo é compreender a relevância que a Geografia exerce no cotidiano dos (as) estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Indígena Jenipapo Kanindé. Foi elaborado levantamento bibliográfico, a partir dos principais conceitos e temas trabalhados no artigo. Efetuamos junto ao professor da disciplina de Geografia trabalhos de campo, oficinas e atividades com os (as) estudantes no primeiro semestre de 2019. As atividades envolveram os (as) estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Entre as estratégias desenvolvidas estão as oficinas de produção de cartilhas, com as expressões dos (as) estudantes, onde expressaram o pertencimento e afetividade e a compreensão do território, a partir das suas vivências e trajetórias. Verificamos com os resultados e construções como a Educação Geográfica está relacionada com o cotidiano dos (as) estudantes e como contribui para uma melhor compreensão dos conceitos geográficos, e o território facilita a discussão da Educação Geográfica por meio de contribuições na sala de aula e fora do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação geográfica. Educação Escolar Indígena. Território Jenipapo-Kanindé.

10 Artigo resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: “Mas é que eu vivo na mata, enterrado na areia e de pé no chão”: o ensino de Geografia na escola Indígena Jenipapo Kanindé, em Aquiraz-CE, defendido no ano de 2020 na Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Sandra Loiola Vasconcelos.

11 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Licenciado em Geografia pela UECE. Integrante do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO), Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT).

12 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGE-UECE). Professora dos Cursos de Geografia (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* do Itaperi. Coordena o Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO) e o Grupo de Estudos e Articulação “Ensino de Geografia e Territórios”. Integra o Grupo de Pesquisa Sistemas Técnicos e Espaço (CNPq).

13 Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor emérito da Universidade Estadual do Ceará (UECE), docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da UECE e Líder do Grupo de Pesquisas Sistemas Técnicos e Espaço.

## Introdução

Diante de um processo de negação dos direitos aos povos originários a conquista da Educação Escolar Indígena vem a contribuir no fortalecimento das identidades indígenas e nas dinâmicas dos territórios desses povos, após uma trajetória de lutas, mobilizações e articulações por uma Educação específica e intercultural, que respeitasse as memórias e histórias, ou seja, uma Educação que representasse as suas necessidades.

A Educação Escolar Indígena compreende um dos marcos mais significativos para os povos originários, devido a urgência e necessidade de respeitar as particularidades dos indígenas e reparar os ataques e tentativas dos colonizadores europeus em desarticulá-los, não respeitando suas trajetórias e modos de vida. O genocídio e o etnocídio sofridos pelos indígenas e a catequização que lhes foram impostas, negaram a cultura que traziam consigo.

Assim, a busca pelo direito à uma Educação específica compreendia a necessidade de se reconhecer a pluralidade cultural e as especificidades étnico-culturais, além de se definir como um ato político e de resistência a partir da organização e articulação dos povos originários.

Após a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no artigo 78 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, estabeleceram uma série de normativas educacionais voltadas aos territórios indígenas. O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas-RCNEI (1998, p. 24), destaca que “ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada”. Portanto, o direito à Educação Escolar Indígena se coloca como organização dos povos na luta e o fortalecimento das articulações para a garantia e do avanço de políticas públicas e pautas que favoreçam as conquistas do território.

O presente trabalho aborda a relação entre a Educação Geográfica e o território indígena Jenipapo Kanindé, identificando as contribuições entre ambas. Para tanto, temos como recorte espacial a Escola Indígena Jenipapo Kanindé (Imagem 2) na Lagoa da Encantada, localizada no distrito de Jacaúna, município de Aquiraz, distante há 50 (cinquenta) quilômetros de Fortaleza, capital do estado do Ceará. A escola reflete um dos grandes marcos para o povo Jenipapo Kanindé, assim, representa um lugar de centralidade política e afetiva da aldeia, colaborando para o surgimento de lideranças nas articulações e na compreensão das dinâmicas territoriais.

**Imagem 2** - Localização da Escola Indígena Jenipapo Kanindé, na Lagoa da Encantada, distrito de Jacaúna, em Aquiraz-CE



**Fonte:** Lima (2019).

O texto, ora, apresentado, reúne alguns resultados e discussões a respeito da contextualização da Educação Escolar Indígena no povo Jenipapo Kanindé, abordando o cotidiano e trajetória, bem como as metodologias de ensino de Geografia e relação com a identidade indígena dos (as) estudantes.

Para a construção deste trabalho foi realizado o levantamento bibliográfico acerca dos conceitos pertinentes na pesquisa, como: a formação socioespacial com Santos (2002), Vasconcelos (2015). Lugar, paisagem e território, com Kaercher (2004) e Cavalcanti (2005); Educação Escolar Indígena e Educação Geográfica, com Cavalcanti (2004), Munduruku (2009) e Callai (2011), além das contribuições de Bezerra (1999) e Silva (2003) acerca do povo Jenipapo Kanindé. Também foi realizado levantamento documental sobre a construção da Educação Escolar Indígena.

Na construção da pesquisa, no ano de 2019 foram realizadas visitas à instituições e espaços que resguardam a trajetória e história dos povos originários no Ceará, como o Instituto do Ceará, Arquivo Público do Estado do Ceará, a Biblioteca Municipal Governador Menezes Pimentel e ao Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos (CDPDH) da Arquidiocese de Fortaleza-CE.

Realizamos trabalhos de campo na aldeia Jenipapo Kanindé, principalmente na Escola Indígena Jenipapo Kanindé, nos anos de 2019 e 2020. Neste período foi possível realizar aulas de campo com os (as) estudantes do Ensino Fundamental II. A pesquisa foi colaborativa e engajada e contou com a participação/contribuição do povo Jenipapo Kanindé. Desenvolvemos oficinas com desenhos acerca dos conceitos geográficos, rodas de conversas, com lideranças locais, professores (as), gestão escolar e estudantes, com o objetivo de coletar dados e informações necessárias para a construção da pesquisa e compartilhar as experiências.

Ao final, desenvolvemos a produção escrita com os resultados adquiridos no decorrer do tempo, relacionando a teoria com a prática. Com as leituras realizadas foi possível acompanhar o percurso da pesquisa com o engajamento social e participativo do território, por meio dos seus agentes e protagonistas.

## **Uma breve contextualização da Educação Escolar Indígena**

Na colonização, a educação que era imposta aos indígenas não era apresentada como uma educação escolar, mas sim como uma catequização voltada para desarticular os povos originários, um projeto civilizatório, pois os europeus consideram os indígenas, como “selvagens”. Com isso, ensinavam novos modos europeus. Brandão (1986, p. 8) cita:

um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos encontros de povos e culturas diferentes – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço.

Com a invasão dos territórios indígenas, se iniciava o extermínio cultural pelo que passariam os povos indígenas. Desta forma, viram suas memórias e trajetórias em risco, diante do projeto colonizador europeu que concediam aos jesuítas a delegação de “educar os índios”. O ensino firmou-se como uma orientação para a catequese religiosa e para a “civilização dos índios” considerados pelos colonizadores europeus como povos primitivos e atrasados. Com isso, as tradições, rituais e organizações indígenas eram desprezadas. Nessa condição, Freire (2004, p. 16) explica:

As primeiras escolas indígenas e não indígenas – centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, descriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo.

Através da organização e mobilização de lideranças no território brasileiro, a busca por uma Educação diferenciada uniu os povos indígenas e articulação de mais conquistas. Conforme Munduruku (2012, p. 222), “A própria abertura política ocorrida no início de 1980 foi fruto da mobilização popular. Desse momento histórico nossos povos também participaram de diferentes formas, e ainda hoje continuam participando”.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, sobretudo nos artigos 231 e 232, garante aos territórios indígenas a valorização das suas raízes e memórias, importante na continuação das lutas tão presentes no cotidiano dos povos originários. Com a promulgação da Constituição, cresce, ainda mais a mobilização indígena e outras garantias sustentados por ela, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), um conjunto de leis e diretrizes que irão considerar a diversidade e as particularidades dos povos indígenas. Desse modo, destaca o artigo 78 da LDB:

afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1996, p. 6).

A organização social e política dos povos indígenas a partir das conquistas no âmbito educacional favorece as demandas desses povos. Desse modo, a construção da política educacional diferenciada inspirou nas articulações dos povos originários. Conforme Luciano (2006, p. 156),

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes.

Com as conquistas da Constituição Federal Brasileira de 1988, as escolas indígenas começaram a se difundir pelo país. Em 1990, no estado do Ceará, a luta e mobilização dos povos originários adquiriu força e motivação após as conquistas em cenário nacional.

Atualmente, no estado do Ceará, são 39 (trinta e nove) escolas estaduais de Educação Escolar Indígena, segundo dados da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), localizadas nas 14 (quatorze) etnias distribuídas no território cearense, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Cabe ressaltar que no Ceará, é a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional/Educação Escolar Indígena (CODIN), a célula responsável na SEDUC-CE.

O povo Jenipapo Kanindé inaugurou em 2009, a Escola Indígena Jenipapo Kanindé após uma série de articulações e uma agenda voltada para a implementação da garantia da Educação Escolar Indígena, porém desde os anos de 1980 a aldeia já se organizava no processo educacional, mas sem espaços físicos formais. As aulas aconteciam debaixo das mangueiras do Tio Odorico, primeiro cacique do território Jenipapo Kanindé.

Nessa perspectiva da chegada da escola, a Educação Geográfica vem a refletir conceitos importantes, como o conceito de território que precisa ser compreendido considerando o espaço geográfico, mostrando, assim, uma relação entre território e espaço. Outros conceitos são interpretados, a exemplo de paisagem, espaço e lugar, existindo uma relação entre eles e configurando as dinâmicas do espaço.

Milton Santos (1985) aborda discussões importantes para a compreensão do conceito de território e suas dinâmicas no espaço. Santos (2002) discute a construção e novas reconfigurações do espaço mundial relacionadas a sociedade. Cada espaço com suas histórias e vivências, destacando as particularidades e dinâmicas preenchidas através da relação do espaço social, espaço e sociedade.

Nesse sentido, considerando o conceito de território, dialogamos sobre a formação socioespacial cearense. A formação socioespacial, “que constitui o instrumento legítimo de explicação da sociedade e do espaço respectivo” (SANTOS, 1990, p. 192). A organização social e política do povo Jenipapo Kanindé está entrelaçada à própria formação socioespacial inseridas juntas ao processo de formação territorial cearense. No contexto de formação territorial dos Jenipapo Kanindé, a Educação aparece como aliada na luta e nas dinâmicas do território.

### **A Educação Escolar Indígena no Povo Jenipapo Kanindé, em Aquiraz-CE**

Até a década de 1980, os habitantes da Lagoa da Encantada não eram organizados enquanto indígenas estes eram conhecidos pelas comunidades vizinhas, como “cabeludos da encantada”, em virtude das suas características físicas. A partir da década de 1990, crescem movimentos no território Jenipapo Kanindé, a fim do processo de construção da identidade indígena, além de ser um marco para o início do processo de identificação e demarcação do território.

Durante essa trajetória, a luta pela Educação foi um dos símbolos da organização social e política dos Jenipapo Kanindé. A escola reafirma a identidade indígena e colabora o processo da oralidade e dos saberes indígenas, sendo participante nas tomadas de decisões e na organização política do território.

As primeiras iniciativas com a escolarização surgem para que o povo conseguisse fortalecer a sua identidade e lutasse por um espaço físico com infraestrutura adequada e que pudesse abrigar o prédio da escola. As experiências iniciais educacionais que ocorreram debaixo das mangueiras do Tio Odorico demonstravam as contribuições entre Educação Geográfica e território, e vice-versa. O contato mais próximo com a natureza fortaleceu e motivou o povo Jenipapo Kanindé a se reconhecer como protagonista na luta pela “mãe terra”.

Posteriormente, nos anos 2000, as aulas passam a ocorrer no espaço que, atualmente, abriga o Museu e a Pousada Indígena Jenipapo Kanindé. Destacamos que, até antes de 2000, os (as) professores (as) eram não indígenas e ministravam suas aulas de modo muito semelhante à Educação dos “brancos”. Os professores (as) eram ligados a Prefeitura Municipal de Aquiraz, que coordenava a Educação local, desde 1998. Os (as) outros (as) estudantes que necessitavam em estudar em outras turmas mais avançadas se deslocavam a pé cerca de 6 (seis) quilômetros até a comunidade do Iguape, visto que não existia um transporte escolar para realizar esse percurso.

A partir de 2001, com a chegada do magistério indígena por meio do projeto Magistério Indígena Superior Intercultural dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (Misi-Pitakajá) que oferecia o pedagógico e o nível médio, o ensino passou a ser ministrado majoritariamente pelos (as) professores (as) indígenas do próprio território, iniciando, assim, de fato uma Educação Escolar Diferenciada.

A Escola Indígena Jenipapo Kanindé foi reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC), com o ato de criação de nº 25.970, no dia 31.07.2000. Com o censo escolar sendo coordenado e aplicado pelo município desde 2002, e com o Governo do Estado do Ceará demonstrando o seu papel na Educação Escolar Indígena a partir de 2000.

A Escola e as lideranças reconheceram a necessidade e importância de transferirem o seu censo para o Estado, para serem beneficiados com a construção de um prédio direcionado para a Escola Indígena Jenipapo Kanindé. Com a mudança, em 2006, o censo escolar passou a ser dirigido pela Rede Estadual de Educação e, em seguida, se divulgou o anúncio da obra, uma das grandes conquistas para o povo Jenipapo Kanindé.

A Escola Indígena Jenipapo Kanindé (Imagem 3), foi inaugurada em 2009, com um espaço direcionada à espiritualidade, saberes e cultura do povo Jenipapo Kanindé. A escola possui salas de aula amplas e arejadas, banheiros, pátio, espaço de alimentação, quadra poliesportiva, bibliotecas, parque de brinquedos. A estrutura física possui um formato de um cocar, representando, assim, a origem, raízes e memórias dos povos originários.

**Imagem 3** - Entrada da Escola Indígena Jenipapo Kanindé



**Fonte:** Rocha (2019).

A chegada da escola reafirmou seu papel de centralidade de formação cidadã e social na organização do povo Jenipapo Kanindé, a partir do protagonismo dos (as) estudantes com a constituição da identidade indígena, e contribuindo também no processo de ensino e aprendizagem na Geografia, através da relação estudante, natureza e território.

## **A Educação Geográfica e o povo Jenipapo Kanindé**

A Educação Geográfica está presente no cotidiano dos (as) estudantes, através das vivências e do espaço geográfico, além sala de aula. A ciência geográfica contribui para a presença e resistência dos rituais sagrados no território indígena, assim como estes também colaboram com a Geografia. Ou seja, a Geografia aproxima os (as) estudantes do seu cotidiano, na observação e entendimento do seu lugar. Portanto, para o Ministério da Educação - MEC (2005, p. 126):

A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê – as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica – os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura – os territórios.

Cavalcanti (2012, p. 45) destaca que “a escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem”, reafirmando, assim, a importância da Geografia na escola indígena para a compreensão das dinâmicas socioespaciais.

Como caminho de elo entre a Educação Geográfica e o território indígena, temos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), nos capítulos específicos da Geografia). O documento traz como foco “fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas” (BRASIL, 1998, p. 13)

É no “pé no chão” da aldeia, que os (as) estudantes conseguem visualizar os conceitos que a Geografia se propõe a discutir. Desse modo, a Geografia envolve e possibilita aos sujeitos desvendar as dinamicidades do território, propondo-os como protagonistas na construção do conhecimento geográfico. Os (as) professores (as) indígenas agem neste processo de valorização e reconhecimento do território por meio das metodologias ativas e afetivas utilizadas no intuito de tornar a Educação Geográfica visível e atraente.

Nas atividades realizadas ao longo da construção da pesquisa, nos anos de 2019 e 2020, os (as) estudantes do Ensino Fundamental II, necessitavam apresentar através de desenho os lugares do território que eles possuíam mais proximidade e afetividade. Em outro momento, foi realizada uma oficina de produção de cartilhas, onde os (as) estudantes representaram os lugares, tradições, rituais e saberes do território Jenipapo Kanindé.

Ressaltamos, também, a realização de aulas de campo guiadas pelo professor de Geografia do Ensino Fundamental II. Estivemos nos pontos marcantes, lugares afetivos e simbólicos, desde a Lagoa da Encantada até o Morro do Urubu e em algumas das trilhas<sup>14</sup> do território Jenipapo Kanindé, entre elas a trilha do Tapuio (Imagem 4), um dos pontos de delimitação do território, preenchida por uma extensa vegetação característica da região e finalizando com a Lagoa do Tapuio, que dá nome trilha.

Participamos com os (as) estudantes dos momentos representativos da cultura do povo Jenipapo Kanindé, como as festas sagradas, atos e rituais da aldeia, onde destacamos a Festa do Marco Vivo que celebra a demarcação do território e a Festa do Mocaroró, que celebra as raízes e memórias dos ancestrais daquele território.

**Imagem 4** - Trilha do Tapuio



**Fonte:** Rocha (2019).

14 Existem 5 (cinco) trilhas no território Jenipapo Kanindé. São elas Trilha do Tapuio, Trilha do Morro do Urubu, Trilha da Sucurujuba, Trilha da Maré e Trilha do Roçado. Dados obtidos na rede Tucum.

A localização da Escola Indígena Jenipapo Kanindé condiciona aos estudantes do Ensino Fundamental II aproximação da Geografia através do olhar e da compreensão das paisagens, dos lugares e marcas e dinâmicas que o território realiza, ou seja, os (as) estudantes percebem o movimento que a Geografia faz. A presença dos elementos naturais que rodeiam a escola constrói uma relação estudante e natureza. Nessa perspectiva, a aula continua depois do ambiente da sala de aula, através do trajeto que o (a) estudante realiza ao se direcionar até a escola.

A Educação Geográfica na Escola Indígena Jenipapo Kanindé é significativa no território para compreendermos e analisarmos as alterações, novas dinâmicas, o sentimento de pertencimento e o cotidiano. Assim, os (as) estudantes realizam a leitura do território Jenipapo Kanindé a partir das suas vivências e do seu olhar geográfico, conforme podemos observar na Imagem 5:

**Imagem 5** - Desenho produzido por um estudante



**Fonte:** Silva (2019).

Compreendemos que a Educação Geográfica é importante para o território e quando o estudante consegue aprender e ampliar seus conhecimentos na prática. O (a) estudante no seu cotidiano aprende a compreender os conceitos geográficos. Conforme cita Callai (2005, p. 225),

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. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola.

As aulas de campo são metodologias que proporcionam aos estudantes conhecer o seu território, observar as paisagens, desfrutar dos lugares e criar relações com estes, ou seja, são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento geográfico.

A relação direta com a natureza fortalece as contribuições da Geografia no contexto da Educação Escolar Indígena e da identidade dos (as) estudantes, além da sala de aula, pois, vivenciam na prática os conceitos geográficos e como estes se apresentam. Além disso, a Geografia relacionada ao pertencimento e afetividade do território colabora na compreensão dos elementos que constroem a dinâmica espacial dos (as) estudantes.

## Considerações finais

Com a Educação Geográfica observamos e compreendemos a presença dos conceitos geográficos no cotidiano dos (as) estudantes indígenas, por meio das atividades e metodologias desenvolvidas e relacionadas ao território Jenipapo Kanindé, no município de Aquiraz-CE.

As produções dos (as) estudantes evidenciaram as suas afetividades com o território, além das suas compreensões, considerando os conhecimentos que estes já carregam. Além disso, as aulas de campo foram metodologias realizadas como ferramenta de valorização e aproximar ainda mais dos estudantes com o território Indígena Jenipapo Kanindé, possibilitando estes de se reconhecerem como protagonistas e ativistas da aldeia Jenipapo Kanindé.

Dessa forma, a Educação Geográfica contribui junto ao território com as articulações e ações, no engajamento social e participativo, na construção da identidade indígena e na compreensão da dinamicidade do espaço geográfico, como também é fortalecida pelo território que proporciona o entendimento e o enriquecimento da Geografia enquanto Educação que possibilita ao (à) estudante construir os conceitos a partir das suas experiências.

## Referências

- Brandão, Carlos (1986). **Identidade e etnia**: Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Ed. Brasiliense. Brasil (1988).
- BEZERRA, Roselane G. **O despertar de uma Etnia**: o Jogo do (Re)conhecimento da Identidade Indígena Jenipapo-Kanindé. Dissertação (Mestrado)-UFC, Fortaleza, 1999.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9394**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, p. 45-47, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica**: teoria e práticas docentes. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, p. 66-78, 2006.
- FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 363f. Tese (Doutorado em Geografia) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- LUCIANO, Gersem Dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Via dos Saberes n.º 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

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

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vilas de índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino. 2003. 294f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Doutorado em Ciências Sociais, Campinas, 2003.

VASCONCELOS, Tereza Sandra Loiola. **“Por onde andam os coqueirais?” Os territórios tensionados e as tensões territoriais no estado do Ceará**. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em XX) – Universidade Estadual do Ceará, 2015.

**GRUPO DE DIÁLOGO POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS  
CURRICULARES NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**





# EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): ALGUMAS POSSIBILIDADES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Paulo Henrique de Souza Lima<sup>15</sup>  
paulohenriquedesouzalimah@gmail.com

Heibe Santana da Silva<sup>16</sup>  
heibe.silva@urca.br

## Resumo

Esta pesquisa parte da necessidade de compreender as possibilidades teóricas-metodológicas para a disciplina de Geografia na Educação do Campo, tendo como público alvo os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Para isso, é utilizada a Base Nacional Comum Curricular como objeto de análise, a fim de compreender como os caminhos apontados pela mesma podem ser adaptados para a Educação do Campo. O objetivo geral desta pesquisa é analisar algumas possibilidades sobre o diálogo entre a Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental anos finais. A pesquisa foi realizada por meio da leitura de referenciais teóricos, como Caldart (2012), (2015), Callai (2006), Alves e Magalhães (2008), entre outros. Logo após foi realizada a leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) e outros documentos e decretos. Dando sequência, após a leitura dos documentos, foi realizada a análise dos resultados e escrita do texto. De um modo geral, os resultados mostram que embora algumas habilidades e competências sejam possíveis de se trabalhar neste modelo de ensino, a base legal (BNCC, leis e decretos) não explora tais possibilidades de modo satisfatório. O texto realiza uma discussão voltada para o debate das novas políticas públicas no Ensino de Geografia, vinculando-se com o eixo temático e grupo de diálogo políticas públicas educacionais e mudanças curriculares no Ensino de Geografia. Analisando e colocando para discussão sobre Leis Federais e educacionais que regem a educação básica e o ensino-aprendizagem em Geografia.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Ensino de Geografia. Base Nacional Comum Curricular.

## Introdução

Os povos do campo e os movimentos sociais lutam por uma educação que supra suas necessidades nos seus territórios. Para isso, é necessário que políticas públicas sejam propostas tanto do ponto de vista legislativo quanto acadêmico. Pensando nisso, este texto pretende discorrer sobre a análise de alguns

15 Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri-URCA; Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

16 Dr. em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, atualmente Professor Substituto do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri-URCA.

documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também a Lei Federal 7.352/2010 relacionada com a Educação do Campo.

O texto pretende realizar a discussão sobre o componente curricular de Geografia na BNCC, destacando algumas habilidades e competências pesquisadas como possibilidades para a Educação do Campo. Com tudo, não se pretende esgotar a questão a ser trabalhada, mas dá prosseguimento à discussão levantada. Apesar das conquistas por meio de decretos e leis conquistadas pelos povos do campo, os movimentos sociais, por seu direito à educação, ainda existem algumas lacunas a serem superadas.

## **Objetivos**

O objetivo geral é analisar algumas possibilidades sobre o diálogo entre a Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental anos finais. Os objetivos específicos são: 1 - realizar a leitura da BNCC e de outros documentos relacionados à educação pública como a LDB, leis e decretos; 2 - analisar entre as habilidades e competências propostas no componente curricular de Geografia possíveis abordagens para Educação do Campo; e 3 - refletir como a Educação do Campo e o Ensino de Geografia está posta nesses documentos no Ensino Fundamental Anos Finais.

## **Metodologia**

A pesquisa tem um caráter qualitativo, que, de acordo com Minayo (2002), tem o papel de análise da realidade de forma não quantificável, mas observando a realidade não só objetiva, mas também subjetiva das relações humanas. A pesquisa também possui um caráter de investigação documental e bibliográfica por meio de leitura e análise de referenciais teóricos relacionados com a temática como Caldart (2015), (2012), Callai (2006), Cavalcanti (2012), Alves e Magalhães (2008), Brasil (2010), (2017), entre outros.

Por meio das leituras levantadas, foram realizadas análises dos referenciais, dos documentos e leis abordados sobre a Educação do Campo, principalmente a LDB e o Decreto Federal 7.352, de 2010. Procurou-se, também, investigar a relação do Ensino de Geografia na BNCC com o componente curricular de Geografia nos anos finais do ensino fundamental. Após a análise e compreensão das leituras realizadas, foi elaborada a escrita do texto para o andamento da discussão sobre a temática.

## **Fundamentação teórica**

Neste texto, busca-se fazer um esforço na tentativa de entender o Ensino de Geografia como fundamento teórico e prático da realidade espacial para ser trabalhado com os povos do campo. De acordo com Caldart (2015), a Educação do Campo é formada pelo movimento de luta e reivindicação dos trabalhadores do campo no final dos anos 1990. Este movimento buscava articular os trabalhadores e movimentos sociais em prol do direito à educação destes trabalhadores.

Continuando com a análise da autora, Caldart (2015, p. 2) escreve que a Educação do Campo foi:

[...] criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputa política que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação”. Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem

na construção do seu projeto educativo, especialmente em sua tarefa específica em relação ao conhecimento. E assumindo a contradição de disputar junto ao Estado, “o colaborador mais disposto” do capital que possibilitem atender exigências formativas do polo trabalhado.

Assim, a luta pela educação nos territórios camponeses e dos sujeitos do campo foi vista como fundamental, como um direito historicamente negado para formação dos sujeitos do campo e continuidade da luta política não só pela educação, mas pelo direito à terra, à saúde, ao trabalho, à moradia em confronto com a ideologia do Estado e do Capital para o campo.

Em Caldart (2012), também já tinha abordado que a luta dos camponeses e trabalhadores do campo não é somente por educação, mas como um confronto por políticas públicas que atendam às necessidades dos sujeitos do campo. Justamente por isso, a educação nos territórios camponeses vem contribuir para a continuidade e o fortalecimento da luta camponesa.

Neste sentido, busca-se entender que o Ensino de Geografia nesses territórios pode contribuir ainda mais para o processo de conscientização dos povos do campo, já que seus conteúdos permitem o desenvolvimento da conscientização crítica e reflexiva sobre a realidade que esses sujeitos participam.

De acordo com Callai (2006, p. 84):

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/ usufruem do lazer. Isso resgata a questão da identidade e a dimensão do pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo seu estudo.

Com isso, os espaços e territórios camponeses dos sujeitos do campo são fruto de lutas coletivas, históricas e que fazem parte do cotidiano dos estudantes que moram nesses espaços e se reconhecem neles. O estudo do lugar e das suas subjetividades que representa para os sujeitos um caminho fundamental para ter acesso a uma educação digna e que reflita seu cotidiano. Assim, se tem uma grande diversidade de análises nos conteúdos de Geografia nesses territórios camponeses.

A escola também desempenha um papel fundamental por ser um lugar onde é disponibilizado os conhecimentos científicos das diferentes disciplinas, porém, é necessário ser trabalhado e levado em consideração os conhecimentos do cotidiano dos estudantes, pois os mesmos já possuem em suas vivências vários conhecimentos relacionados a sua espacialidade vivida (CAVALCANTI, 2012).

Neste sentido, o ensino-aprendizagem em Geografia se torna mais eficaz e interessante quando se aborda as espacialidades e vivências dos sujeitos educandos nas discussões em sala de aula. As escolas do campo vêm desempenhando essa tarefa, de relacionar o cotidiano dos estudantes aos conhecimentos científicos em sua formação, contribuindo para seu reconhecimento como sujeitos do campo.

O ensino de Geografia para a população do campo deve estabelecer uma relação existencial com os alunos, de modo que fique claro o seu papel de cidadão (com seus direitos e deveres), e principalmente entender os processos históricos da sociedade que resultam na produção do espaço rural e das suas relações com o urbano (ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 85).

De acordo com os autores, os conteúdos geográficos devem ser trabalhados levando em conta o sujeito do campo como cidadão, que possui direitos a serem reivindicados e reconhecidos e deveres, proporcionando o entendimento dos processos que estruturam o espaço agrário e urbano brasileiro, entendendo a sociedade fruto de processos históricos de lutas e confrontos ideológicos de projetos de sociedade e de campo.

De acordo com Couto (2009), as práticas sociais dos estudantes do campo são fundamentais para o planejamento e para serem levadas em conta pelo docente de Geografia. A abordagem dessas práticas sociais pode promover o entendimento e compreensão da realidade vivida pelo estudante do campo.

Sobre as práticas sociais, Oliveira (2011, p. 68) escreve que:

Os saberes docentes e discentes têm relação direta com a figura da mulher e dos jovens trabalhadores do campo que estão nas frentes de luta dos movimentos sociais. Em suas relações com o mundo natural e social, eles desenvolvem e revelam uma práxis que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa. São ações, espaços e momentos nos quais os sujeitos sociais estão envolvidos em atividades práticas e elaboram saberes socialmente relevantes para o desenvolvimento de um projeto popular em favor do povo do campo. Na relação conhecimento específico e práticas docente e discente ocorridas com o trabalho na unidade de produção e na escola, a prática social desses sujeitos se revela plena de espacialidade.

Com isso, as práticas sociais que fazem parte do cotidiano dos sujeitos, de suas vivências no campo, por meio do trabalho coletivo, das práticas culturais e sociais, dos movimentos sociais e da luta por seus direitos, precisam ser abordadas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia e podem contribuir para sua formação.

Kaercher (2014, p. 24), escreve que “[...] ser professor é um processo ontológico, implica uma maneira de apresentar uma visão de mundo. Não tem como lecionar sem perguntar a si e aos alunos o que queremos e o que fazemos para chegar ao que queremos”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem também se transforma em um movimento político, onde os sujeitos do campo podem se reconhecer na relação docente e discente por um projeto de campo e de sociedade diferente do que está sendo imposto. Além disso, podem entender o lugar como local histórico situado em um tempo e espaço, construído por sujeitos históricos e repletos de intencionalidades coletivas e individuais e que este lugar não está isolado, mas ligado a um espaço mais amplo e complexo (CALLAI, 2006). Assim, compreender as áreas de reforma agrária, assentamentos, acampamentos, territórios indígenas e quilombolas como lugares históricos e fundamentais no processo de ensino-aprendizagem em Geografia nestes territórios.

Sobre o Ensino de Geografia no semiárido brasileiro, Oliveira (2019, p. 31) fala que:

Para desenvolver um ensino de Geografia contextualizado nas escolas do Semiárido é preciso pensar e propor caminhos que discutam a situação das populações que vivem no campo do Semiárido Brasileiro hoje. Para isso é preciso se realizar, em sala de aula, uma discussão dos problemas que afetam cada comunidade camponesa, sendo que o próximo passo pode consistir em tentativas de conhecimento do espaço concreto da vida dessas comunidades e de suas relações com outros lugares e instâncias, tanto próximas quanto distantes.

Os conhecimentos geográficos contextualizados com os povos do campo no semiárido brasileiro são, nesta abordagem, importantes para serem trabalhados nas aulas de Geografia, contribuindo para uma

formação cidadã e crítica dos estudantes do campo do semiárido, por meio da Educação do Campo em diálogo com o Ensino de Geografia.

No próximo capítulo será abordado a análise, principalmente da BNCC anos finais do ensino fundamental de Geografia, com possíveis abordagens que podem ser trabalhadas na Educação do Campo.

## **Resultados obtidos**

Com a Constituição Federal de 1988, onde a educação brasileira é mencionada como um direito de todos, como escrito no documento, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, [...]” (BRASIL, 1988 p. 119), entendemos que tais afirmações ainda precisam ser completamente colocadas em prática, como no caso da Educação do Campo.

Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o Artigo 28 vai abordar a garantia de oferta de ensino para a população rural que atenda suas necessidades e adaptada ao modo de vida destas populações (BRASIL, 1996). Os incisos a seguir mostram algumas especificidades da vida no campo a ser levada em consideração:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB é um importante documento que propõe uma educação que leve em consideração algumas especificidades dos povos do campo, como os conteúdos a serem adaptados às suas realidades, um calendário escolar próprio e a valorização de conhecimentos práticos do trabalho realizados pelos sujeitos do campo.

Foi a partir das lutas do povo do campo e dos movimentos sociais que a Educação do Campo ganhou o cenário nacional, principalmente com os movimentos, seminários e congressos realizados no final dos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000. Esse trabalho de luta e reivindicação gerou várias conquistas para o povo do campo.

Uma das principais conquistas para a Educação do Campo foi a aprovação da Lei Federal 7.352, de 2010, que trata sobre as políticas da educação do campo e também sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse instrumento legal foi uma conquista dos movimentos sociais e do povo do campo pela garantia da educação em seus territórios, uma educação que levasse em consideração a história de luta do povo do campo, suas especificidades, o modo de trabalhar e seu cotidiano.

De acordo com Brasil (2010, p. 5), no seu Artigo 1º, diz que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Com isso, a Educação do Campo passa ser um dever do Estado na garantia da formação dos sujeitos do campo em todos os níveis de ensino. Assim, esta política de educação nos territórios camponeses passa a ser fundamental para a garantia do direito à educação.

Outro documento importante para ser analisado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A mesma em seu componente Geografia possui em sua estrutura dividida entre habilidades e competências que norteiam os conteúdos geográficos a serem trabalhados no ensino. Com isso, realizar uma análise sobre o que o documento traz em relação aos conteúdos de Geografia e que seja relacionado com a Educação do Campo é importante.

Quando tratamos da educação destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC expõe a importância de ser estudado no ensino-aprendizagem os lugares de vivências, as diversidades socioculturais promovendo o sentimento de pertencimento no discente (BRASIL, 2017). Com isso, a importância de se desenvolver um ensino de Geografia que possa estar relacionado com os estudantes e seus cotidianos com os espaços de vivência se tornando um importante elo no processo de ensino-aprendizagem.

Na BNCC no contexto da unidade temática no 6º ano, “Sujeito e seu lugar no mundo”, nas habilidades a serem desenvolvidas pelos conteúdos geográficos destacam-se: “Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivências e os usos desses lugares em diferentes tempos” (BRASIL, 2017, p. 385). A partir dessa habilidade a ser desenvolvida, o estudo das paisagens nos territórios dos povos do campo pode ser utilizado no ensino tendo como referência a esses territórios de vivências, relacionando as diferentes formas de modificação e interação dos sujeitos do campo com a paisagem.

Ainda na mesma unidade temática, o estudo visa “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários” (BRASIL, 2017, p. 385). Na habilidade, destaca-se a importância na transformação e interação dos povos originários na paisagem, os mesmos tendo o papel de preservação da natureza e suas culturas.

Na unidade temática “Conexões e escalas”, tem-se um estudo dos conteúdos voltados para o meio físico e natural propondo “Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais” (BRASIL, 2017, p. 385). Assim, os conhecimentos dos povos do campo relacionados ao próprio cultivo da terra, da agricultura camponesa sobre os tipos de solo mais adequado para o cultivo, os conhecimentos empíricos sobre as estações e épocas de plantio podem ser relacionadas a tal habilidade.

A unidade “Mundo do trabalho” traz uma habilidade interessante para ser discutida, já que propõe “Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização” (BRASIL, 2017, p. 385). Com isso, trabalha a questão do agronegócio e da modernização da agricultura, que vem modificando as relações sociais, ambientais e culturais no campo, causando divergências entre a agricultura camponesa e o agronegócio.

Em outra unidade temática, denominada de “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, entre as habilidades a serem desenvolvidas está uma referente ao uso da terra pelo trabalho, podendo ser tomada como base para os estudos da agricultura camponesa, e os impactos socioambientais causados pela agricultura modernizada no campo. Outra habilidade a ser proposta pela base é a que visa a compreensão da interação entre a sociedade e a natureza, do meio local ao global, onde o Ensino de Geografia aborda a relação do ser humano e a natureza a partir do local (BRASIL, 2017). Assim, pode desenvolver a compreensão das relações traçadas entre o ser humano e a natureza, e como os mesmos lidam e compreendem a natureza de maneiras distintas.

No componente curricular destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental, onde os conhecimentos a serem desenvolvidos estão voltados para o reconhecimento territorial e social da sociedade brasileira,

a unidade temática “Conexões e escalas” aborda com mais ênfase o estudo dos povos do campo e seus territórios. De acordo com Brasil (2017, p. 387):

(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes dos quilombolas, de povos de floresta e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

Do mesmo modo, os conteúdos geográficos visam os reconhecimentos destes povos e seus territórios, como espaços de suas vivências cotidianas, que possuem características sociais e culturais específicas em cada território.

A unidade temática “Mundo do trabalho”, referente ao componente de Geografia do sétimo ano, na habilidade sequencial 05 e 06, corresponde ao estudo da evolução do sistema capitalista e seus impactos que causam para a sociedade e a natureza. Assim, poderia ser realizado o estudo nas aulas de Geografia sobre esse sistema e seus problemas que ocasiona para a humanidade, como a concentração de renda, desigualdades, concentração de terras e os danos ambientais (BRASIL, 2017).

No componente referente ao 8º ano do Ensino Fundamental, destaca-se com relação aos conhecimentos geográficos e a Educação do Campo nas unidades temáticas “Conexões e escalas”, onde se refere aos movimentos sociais que a habilidade vai estimular para “Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos” (BRASIL, 2017, p. 389). Com isso, se tem a alternativa de se trabalhar na disciplina de Geografia os movimentos sociais como o MST que historicamente é símbolo de luta e resistência do povo camponês por terra e pela Reforma Agrária, e a dimensão dessa luta em outros territórios da América Latina.

Seguindo na mesma unidade e objetivos a serem alcançados e habilidades seguintes a serem desenvolvidas, Brasil (2017, p. 389) mostra que:

(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Na questão da economia agroexportadora do mercado mundial e dos países e blocos econômicos citados, há um debate bastante relevante que esse tipo de econômica vem causando, pois, o agronegócio e a produção de *commodities* para exportação nunca foram uma solução para resolução dos problemas econômicos dos países. Pelo contrário, há problemas relacionados com esse tipo de agricultura a ser debatido nas aulas, como a própria concentração de renda e de terras, a insegurança alimentar, uso de agrotóxicos, entre outros.

Na unidade “Mundo do trabalho” também se tem o debate a partir dos objetivos e habilidades que propiciam o estudo sobre as novas técnicas no modo de produção no campo e na cidade. Destacando nestes momentos os avanços tecnológicos de uma agricultura cada vez mais tecnológica e mecanizada, que subjuga a agricultura camponesa, justamente por não terem acesso a estas tecnologias e estimula o campo cada vez mais somente como área de produção e não de vida (BRASIL, 2017). No entanto, o documento não propõe essa análise crítica sobre estas tecnologias no campo e na cidade, mas somente a análise e sua influência para a América Latina e na África.

Outras questões levantadas a partir da unidade “Natureza, ambientes qualidade de vida” temos:

(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros) (BRASIL, 2017, p. 391).

Com isso, a base promove a análise desses processos produtivos. Novamente, não vai adiante, propondo um estudo sobre os impactos econômicos, sociais e ambientais desses sistemas de produção na sociedade. Propomos ir mais além, com o Ensino de Geografia analisando estes impactos, a relação destes países no sistema econômico mundial desenvolvendo uma criticidade dos sujeitos educandos do campo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental II referente ao 9º ano, os conteúdos geográficos são voltados para os estudos em escala mundial, principalmente referente ao continente europeu. Com relação a uma de suas áreas temáticas, “O sujeito e seu lugar no mundo”, também se destaca em uma de suas habilidades:

(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças (BRASIL, 2017, p. 393).

A partir dessa habilidade citada, os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino propõe o estudo das diversidades étnicas existentes a nível mundial. Com isso, as diversidades de povos que habitam no campo, seja os povos originários, os quilombolas e demais grupos que vivem no campo e na cidade, podem ser estudados na disciplina de Geografia e relacioná-los com o grande número também existente no mundo, cada um com suas especificidades sociais, econômicas, culturais e políticas. Com suas lutas e resistências que os povos do campo, da cidade que em várias partes do mundo, que vão desde o local ao global (BRASIL, 2017).

Duas habilidades a serem destacadas em Brasil (2017, p. 303) são:

(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.

(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.

A compreensão das novas técnicas na produção mundial, seguida pelas inovações científicas no modo de produção, estabelece a relação destes avanços no processo produtivo no Brasil. Assim, pode-se buscar a relação desses avanços na produção no campo, quais os efeitos e impactos causados no modo de produção camponesa pela agricultura modernizada de alta precisão.

Com isso, essas temáticas permitem entender como esse processo de avanço das técnicas, das ciências e a modernização da agricultura contribuem para aumento da desigualdade no campo, do desemprego e da expropriação dos sujeitos do campo pelo agronegócio, que passa a concentrar mais capital na sua produção. No próximo tópico se fará algumas considerações sobre o estudo.

## Considerações finais

A Educação do Campo se tornou uma pauta dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais que participam e lutam por um projeto de campo diferente, para que o campo seja um espaço de vida, trabalho camponês, promoção de alimentos saudáveis, local de educação, saúde e principalmente pela reforma agrária. Assim, se tratando da formação dos sujeitos do campo, o Ensino de Geografia nestes territórios se torna algo essencial.

É por meio de muitos conteúdos geográficos que podemos possibilitar a formação de sujeitos que compreendam sua realidade criticamente e se reconheçam como cidadãos, que participam e fazem parte da sociedade que muitas vezes o renegam. É por isso que, com o estudo dos conhecimentos geográficos por meio do Ensino de Geografia, pode vir a somar, juntamente com outras áreas do conhecimento, para uma Educação do Campo nos territórios camponeses.

Como já dito, muitas foram as lutas para a conquista da educação. Neste trabalho tentou-se fazer algumas análises sobre alguns documentos importantes para a educação nacional, como já exposto e trabalhado nos capítulos anteriores, dando foco sobre a LDB e no componente curricular de Geografia e quais perspectivas para ser trabalhada na Educação do Campo.

Por meio da análise, nesse primeiro momento notou-se que no componente curricular de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, há algumas habilidades e competências que demonstraram ser possíveis de serem trabalhadas na Educação do Campo. Podendo relacionar a própria diversidade de temas abordados relacionados ao espaço agrário e seus sujeitos, como reconhecimento de seus territórios, análises sobre o processo de industrialização da agricultura no campo, mas também aspectos culturais e sociais da identidade territorial destas populações.

Por outro lado, no documento, a Educação do Campo não se encontra de maneira explícita no documento, onde em todo documento a palavra Educação do Campo se encontra apenas uma vez citada, quatro vezes Educação escolar Indígena e uma vez Educação Escolar Quilombola. Assim, demonstra-se a escassez do tema Educação do Campo no documento.

Algumas habilidades até propõem o estudo sobre alguns aspectos da modernização e industrialização da agricultura no campo, mas sem propor uma análise crítica sobre o fato. Com isso, o documento do componente de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais não aborda a totalidade da Educação do Campo por meio dessa primeira investigação no documento.

Contudo compreende-se que, a Educação do Campo leva em conta as especificidades de cada povo, das escolas nos seus territórios, possuindo, assim, outros documentos importantes como o Projeto Político Pedagógicos (PPP), das escolas, o regimento das escolas, a comunidade que dela participa, entre outros aspectos como apoio dos movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entre outros.

Não dando fim a discussão, entende-se a BNCC e pauta de vários debates e críticas realizadas por vários educadores, principalmente com relação ao que se trata do novo Ensino Médio e os impactos em algumas disciplinas, como a Geografia e as demais ciências. Neste momento, não se pretende entrar nesta discussão sobre o novo Ensino Médio deixando para pesquisas futuras, realizando esta abordagem no Ensino Fundamental Anos Finais do componente de Geografia.

A BNCC é um documento que precisa ser mais estudado e levar mais em conta a Educação do Campo tendo em vista sua importância para os estudantes do campo, cidadãos brasileiros que possuem seus direitos e deveres, direito a uma educação que leve em conta suas necessidades em seus territórios e que,

juntamente com o ensino dos conhecimentos geográficos, contribui para seus processos formativos como sujeitos cidadãos do campo.

## Referências

- ALVES, Wellington Galvão; MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. O ensino de geografia nas escolas do campo: reflexões e propostas. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, Sobral, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988** — Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso Em: 07 abr. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - Pronera. **Diário oficial da união**, Brasília: 5 nov. 2010. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996** - Portal do ministério da educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 maio 2022.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 259-267, 2012. ISBN 978-85-7743-193-9.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo. 2015.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 83-134, 2006.
- CAVALCANTI, Luna de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, p. 45–47, 2012.
- COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, [s. l.], n. 2, p. 2-15, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2009.1001>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/100>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- KAERCHER, Nestor André. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo e sobretudo a nós mesmos! *In*: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. OLIVEIRA, Marlene Macário de (org.). **Formação docente em Geografia: teorias e práticas**. - Campina Grande: EDUFCG, 2014.
- OLIVEIRA, Alexandra Maria. Campesinato, ensino de geografia e escolas do campo: o conhecimento geográfico como um saber em conjunto. **GEOUSP Espaço e Tempo (online)**. [S.l.], v. 15, n. 3, p. 62-75, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2011.74232>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74232>. Acessado em: 15 maio 2022.
- OLIVEIRA, Fabiano Custódio de. Ensino de Geografia contextualizado e educação do campo no semiárido. *In*: OLIVEIRA, Fabiano Custódio de (org.). **Ensino de Geografia e Educação do Campo: Experiências de metodologias e práticas contextualizadas nas escolas do semiárido**. João Pessoa: ideia, p. 17-33, 2019.

# GEOGRAFIA PARA A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENSE ADULTOS: UMA ANÁLISE EM QUIXADÁ-CE

Rafaella Dias Galdino da Silva<sup>17</sup>  
rafaella.dias.galdino07@aluno.ifce.edu.br

Camila Freire Sampaio<sup>18</sup>  
camila.sampaio@ifce.edu.br

## Resumo

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso que teve como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de geografia e se esta contribui para a formação cidadã de estudantes da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos no município de Quixadá-CE. A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Pe. Vicente Gonçalves de Albuquerque, localizada em uma área periférica do município de Quixadá, da região do Sertão Central do estado do Ceará. Para compreender o processo de ensino-aprendizagem em Geografia foram realizadas pesquisas de campo na escola para coleta de dados através dos seguintes procedimentos metodológicos: observação, análise de documentos oficiais da escola, registros fotográficos, por aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa. Desde sempre a EJA vem se construindo através de lutas e movimentos sociais, a mesma se consolidou devido a isso. É notório que são inúmeras as dificuldades vivenciadas por jovens e adultos que retomam os seus estudos, A EJA é um exemplo de luta e crença que a educação pode transformar vidas, construindo através do processo educativo a cidadania e a educação geográfica podem contribuir bastante neste contexto. As metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas nas aulas de geografia fazem total diferença para que o(a) estudante sinta-se parte da sociedade, reconhecendo-se enquanto sujeitos participativos de um país democrático, capazes de pensar criticamente.

**Palavras-chave:** EJA. Ensino-Aprendizagem. Geografia.

## Introdução

A presente pesquisa buscou analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de Geografia na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na cidade de Quixadá, município brasileiro do estado do Ceará e se este processo de ensino contribuiu para a construção da cidadania. Esta modalidade de ensino apresenta contexto escolar diferenciado e tem como público-alvo jovens e adultos que por motivos diversos não conseguiram dar continuidade aos estudos no ensino regular. Como objetivos específicos, analisou-se os principais desafios enfrentados por professores e estudantes que compõem essa modalidade de ensino na escola em estudo; identificou-se quais as propostas e ações da escola para a permanência e o êxito do(a)s

<sup>17</sup> Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal do Ceará-IFCE.

<sup>18</sup> Doutora em Geografia. Professora do Instituto Federal do Ceará-IFCE.

estudantes da modalidade de ensino EJA como também se relacionou a promoção da educação geográfica com a construção da cidadania.

Quixadá é um município do estado do Ceará, integrante da região de planejamento denominada Sertão Central, composta por 13 municípios. Possui área territorial de 2.020,586km<sup>2</sup>, com população estimada de 88.899 pessoas IBGE (2021). De acordo com os dados do Censo Escolar (2021), Quixadá tem 66 escolas públicas, sendo 58 delas municipais. A escola onde esta pesquisa foi realizada é uma delas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Vicente Gonçalves de Albuquerque. No ano de 2022 era a única escola do município todo a ofertar a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Ao estudar sobre geografia, entendemos como o ser humano age e se comporta com o meio, meio este natural ou modificado pela sociedade. É notório que o ensino de geografia possibilita aos estudantes, em diferentes níveis e modalidades, a compreensão a respeito do espaço em que vivem. Mas é preciso pensar a geografia e a educação geográfica para além de conceitos como região, território, paisagem e lugar de uma maneira estanque, isolados, sem contextualização com a vida e o cotidiano desses estudantes. É preciso refletir sobre uma educação geográfica que de fato possa desenvolver no(a)s educandos(a)s uma visão crítica a respeito do mundo, das relações, da geopolítica, da globalização, entre outros assuntos que fazem parte do seu dia a dia.

A EJA é uma modalidade de ensino que possibilita a continuidade dos estudos para alunos que não conseguiram realizar este feito na idade correta, ou não tinham acesso ao conhecido ensino regular, que é uma modalidade de ensino que contempla estudantes da educação básica dos três aos dezessete anos, idades essas que vão de acordo com o nível de ensino, sendo da educação infantil ao nível médio.

Tal modalidade de ensino EJA é instituída pelo Governo Federal com o propósito a inclusão social e educacional de jovens e adultos, a idade exigida para participação no ensino fundamental é quinze anos e para o ensino médio dezoito anos de acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, esta estabelece princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, contemplando todos os setores e esferas. Pensar em cidadania é pensar em direitos e deveres que temos para viver em uma sociedade.

## **Metodologia**

Esta pesquisa foi, quanto aos procedimentos, do tipo estudo de caso. Quanto aos objetivos é do tipo exploratória. Quanto à abordagem é do tipo quanti-qualitativa. O estudo de caso ocorreu na Escola Padre Vicente Gonçalves de Albuquerque, escola localizada em um bairro periférico do município de Quixadá – CE tal bairro é então definido como periférico por sua localização geográfica distante do centro da cidade, onde a população presente em sua grande parte é de baixa renda. Para entender – se melhor sobre o que se trata uma pesquisa com a utilização da metodologia de estudo de caso, destaca-se o pensamento de Ventura (2007):

Uma grande utilidade dos estudos de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal. São úteis também na exploração de novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias.

Ou ainda, pelo fato de explorar casos atípicos ou extremos para melhor compreender os processos típicos. A utilidade também é evidenciada em pesquisas comparativas, quando é essencial compreender os comportamentos e as concepções das pessoas em diferentes localidades ou organizações (VENTURA, 2007, p. 385-386).<sup>19</sup>

O estudo de caso é importante porque possibilita novas descobertas, sendo realizado de maneira mais flexível possibilita que se tenha uma visão geral acerca da temática estudada, focando em determinadas questões de modo individual e contribuindo para futuras pesquisas. As etapas da pesquisa podem ser divididas, de maneira geral, em: Pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo para coleta de dados, análise dos dados e escrita do trabalho de conclusão de curso. Em alguns momentos estas etapas aconteceram simultaneamente. Após a delimitação espacial do objeto e análise inicial da localização geográfica da escola, foi realizado então uma pesquisa de campo, onde o objetivo dos encontros iniciais foi entender melhor o funcionamento da EJA na escola.

As pesquisas de campo na escola ocorriam sempre no período noturno, visto que é uma modalidade de ensino em que as aulas são realizadas neste turno. Foram então realizados diálogos iniciais com a gestão, professores (as) e estudantes para esclarecimentos do que se tratava o estudo. A pesquisa de campo teve duração de três meses (outubro, novembro e dezembro do ano de dois mil e vinte e dois). No total, foram realizadas nove visitas à escola, sendo três visitas em cada mês, tais visitas inicialmente se deram em um primeiro momento com observação e adaptação dos alunos(as) com a minha presença, após isso foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e estudantes com isso tive acesso ao funcionamento da escola e da modalidade de ensino, foram realizadas análises documentais, observação, análise de recursos didáticos, estrutura escolar, registros em fotografias, e também estrutura do corpo docente. A análise quanti-qualitativa por ser um modelo bem mais flexível e de melhor entendimento, visto que a entrevista semiestruturada possibilita um melhor diálogo sendo assim algo mais dinâmico, onde os entrevistados se sentem mais livres, e a análise quanti-qualitativa busca mesclar o entendimento tanto de quantidade como qualidade.

A organização da EJA na escola estudada se dá de acordo com o que é definido pela secretaria de educação do município, ou seja, na escola a EJA é definida como: EJA II – 4º e 5º ano; EJA III – 6º e 7º ano; EJA IV 8º e 9º ano, o todo são setenta e três estudantes que fazem parte da EJA na escola. A entrevista foi realizada de forma anônima, onde os alunos(as) respondiam as perguntas sem precisar se identificar, identificavam somente a qual turma pertenciam, após as respostas pude organizar por turmas cada entrevista que foi realizada, mediante a isso as entrevistas de acordo com as turmas ficaram organizadas da seguinte forma:

- EJA II: 2 estudantes entrevistados.
- EJA III: 3 estudantes entrevistados.
- EJA IV: 11 estudantes entrevistados.

Após a organização quantitativa, foi realizada a análise qualitativa onde o foco principal era analisar fatores que poderiam vir a interferir no ensino-aprendizagem dos estudantes, outro ponto fundamental era verificar se de fato a disciplina de geografia estava contribuindo para a construção da cidadania. Ao falarmos em determinados resultados como por exemplo: Um ensino de geografia para a construção da cidadania é necessário analisarmos não somente estudantes e seus desafios mas também analisar e

19 VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev. SOCERJ*. 2007;20(5):383-386 set./out. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.

compreender diversos fatores sejam eles internos ou externos, para isso é fundamental o diálogo com quem todos os dias toma uma posição de mediadores do conhecimento, como os professores (as) que fazem parte dessa modalidade de ensino, neste estudo de caso em específico a entrevista foi realizada com dois professores, visto que eram os responsáveis pela disciplina de geografia. As respostas das entrevistas são apresentadas através de gráficos que possibilitam um entendimento mais didático, optei por não tirar fotos dos momentos em que as aulas aconteciam para manter a privacidade dos estudantes e professores(as).

## Fundamentação Teórica

Para entendermos a formação e consolidação da EJA é preciso regressar em sua construção histórica, para isso é necessário basear-se em estudos científicos que contam tal formação dessa modalidade de ensino. Fonseca (2015) diz que:

Porém a Educação de Jovens e Adultos nunca veio no início da formação do Brasil. Mas ela veio logo após a Educação Jesuítica, que era apenas para formação indígena e catequista da Igreja Católica, mas passou por vários momentos de grande significado político-social, para sua organização e se mostrou, até hoje, um sistema resistente e forte. Mas foi realmente só a partir dos anos 40, que a Educação de Jovens e Adultos passou a se formar e ser tratada como um “sistema diferenciado e significativo” para a educação brasileira. E desde aquela época, vem se mostrando como sistema apto a melhorar dia a dia. Sua política educacional não nasceu apenas no gabinete, foi a defasagem educacional e a implantação das indústrias no Brasil, na política de Getúlio Vargas, junto com a própria população brasileira, que causou a implantação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (FONSECA, 2015, p. 3).<sup>20</sup>

Mediante o pensamento do autor pode-se perceber que a Educação de Jovens e Adultos não se deu no momento inicial de construção do Brasil, ela passou por diferentes momentos, a mesma inicialmente era voltada apenas para determinado público, e foi somente nos anos 40 que tal modalidade de ensino passou a ser discutida e construída.

Para pensarmos em uma Educação de Jovens e Adultos que de fato seja significativa devemos refletir o porquê de se ter uma modalidade voltada para jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos através do ensino regular, tal modalidade é importante pois funciona com o intuito da inclusão e inserção de jovens e adultos na sociedade, sociedade esta capitalista e que busca a todo momento o desenvolvimento do mercado de trabalho.

A EJA enfrentou grandes percalços para se consolidar enquanto uma modalidade de ensino para além do mercado de trabalho, seja por falta de investimentos, por duros golpes sofridos e até mesmo o preconceito com alunos que fazem parte da mesma, todavia a mesma conseguiu se concretizar através da junção de lutas populares com o investimento do governo para tal, contudo é preciso destacar que ainda há muito a ser feito o processo educacional nunca é inerte, é preciso levar tais discussões a todos os tipos de esferas da sociedade, como instituições de ensino, pautas políticas, culturais, econômicas e sociais.

20 FONSECA, Paulo Roberto da. **A Formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jovens-e-adultos-no-brasil>. Acesso em: 28 dez. 2022.

O direito à educação é um direito de todos, ao falarmos de jovens em situações de periferias os desafios são ainda maiores, pois entra em questão muitas vezes o envolvimento com as drogas, a violência, muitos são mortos antes mesmo de chegar aos dezoito anos de idade, e já os adultos por vezes desenvolvem doenças que os impossibilita de ir à escola, o público da EJA é um público composto por heterogeneidade, é preciso pensar ações afirmativas que visem cada vez mais a captação desses jovens e adultos para a escola.

Primordialmente ao falar sobre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Geografia é necessário compreender como tal ensino é realizado nesta modalidade. O ensino de geografia, que promove a educação geográfica, é uma das disciplinas fundamentais em todos os níveis da educação, é impossível desenvolver um pensamento crítico sobre o meio e a sociedade sem a geografia. Sobre o ensino de geografia Cavalcanti (2012) afirma:

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. Propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes (CAVALCANTI, 2012, p. 45).<sup>21</sup>

Trabalhar a geografia de maneira crítica é um dos pressupostos para o desenvolvimento e compreensão intelectual dos alunos sobre o meio em que vivem. O ensino de geografia já não é utilizado tão somente para questões de localizações geográficas, ou até mesmo descrição de paisagens. No decorrer dos anos tal ensino evoluiu e foram sendo criadas outras formas de se estudar e aprender geografia, atualmente através da geografia crítica estudantes podem entender melhor questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Vivemos em um país multicultural e a geografia serve como meio de se entender tal fato, é como uma bússola e um norte para conduzir estudantes para o desenvolvimento intelectual, pessoal e cultural.

Libâneo (1990) sobre o processo de ensino-aprendizagem afirma:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Ao contrário é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 90).<sup>22</sup>

O processo de ensino-aprendizagem é algo que flui com base na troca e não como um repasse de informações soltas e que não permitem que o aluno seja capaz de interagir com os conteúdos das aulas. De acordo com o pensamento do autor citado acima o mesmo conclui que é perceptível que o papel do professor(a) não é visto de modo em que o mesmo seja o detentor de todo e qualquer conhecimento, o papel real do professor(a) em uma relação e uma vivência didática de ensino-aprendizagem, é justamente instigar o aluno a descobrir que seu conhecimento também tem valor, o professor(a) é então o mediador(a) do conhecimento e relações humanas.

Todo ser possui conhecimento seja ele de modo mais empírico ou por um conhecimento tradicional de família, o que vale para um processo de ensino-aprendizagem é de fato valorizar tal conhecimento. Ao

21 CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, p. 45–47, 2012.

22 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em: [https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo\\_obra.pdf](https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.

refletir – se sobre a educação de jovens e adultos, geografia e construção da cidadania é perceptível que a geografia enquanto ciência é fundamental para se compreender o que é cidadania. Conhecer o espaço é entender as relações, e como tais formam a estrutura de uma sociedade.

Trazer os alunos (as) e inseri-los no conteúdo das aulas que fazem partedo seu cotidiano é desenvolver a promoção de um ensino geográfico que desenvolva nos mesmos o interesse por aprender mais, se entender enquanto parte do meio e perceber as complexidades estruturais de seus relevos, formasgeomorfológicas, como também entender as diversas manifestações populares e culturais é torná-los seres capazes de pensar e emitir uma opinião sobre algo,alguém ou determinado acontecimento, desenvolvendo a sua cidadania.

A aprendizagem de uma geografia escolar democrática deve ser feita a partir do entendimento do próprio lugar de vivência dos alunos, para que assim seja desenvolvida uma visão em escala global. O entendimento ocorre a partir do momento em que o aluno é posto a pensar criticamente a sua realidade.

Damiani (2021) sobre o trabalho e a contribuição da geografia define:

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa, e ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais individuais e, assim, potencializá-las. Em outros termos, fazê-los reconhecer a si mesmos como sujeitos sociais, cidadãos. Para tanto, não se trata de hipertrofiar o sentido dos lugares mais próximos, os lugares da experiência imediata dos sujeitos, mas decifrar a superposição e inerência dos diversos espaços sociais justapostos e entremeados. A vivência exclusiva dos lugares próximos é redutora, mas sua relação com todos os outros espaços a enriquece (DAMIANI,2021, p. 58–59).<sup>23</sup>

Desenvolver a cidadania é uma das competências da BNCC no que diz respeito a disciplina de geografia, isso de fato é um dos pontos cruciais que deveser abordado e utilizado na sala de aula, porém paralelamente a isso têm-se o papel do estado, a geografia por si só não preenche todas as lacunas, é preciso que o estado esteja sempre interligado com o desenvolvimento educativo dos alunos(as) sejam eles de qual nível ou modalidade for, mas principalmente no caso específico de alunos da EJA, estes já trazem consigo bagagens diversas, é necessário que aja uma ação coletiva estado – escola – família – alunos, porém nem sempre tal ligação funciona diretamente, é ai que o estado deve intervir porexemplo: Disponibilizar recursos para as escolas como transporte para a realização de buscas ativas, apesar de já se ter determinada ação é necessário,que seja feita com mais frequência, possibilitar que jovens e adultos tenham umapoio financeiro, e promover ações de inserção no mercado de trabalho, para além das que já existem no nosso país como o Projovem.

O ensino-aprendizagem de geografia e sua contribuição para a cidadaniade jovens e adultos só acontece de forma completa se de fato houver de modo eviterno investimentos governamentais para possibilitar que docentes tenham formação continuada, e recursos para desenvolver dentro de sala uma geografiacrítica, participativa e cidadã.

A geografia escolar enquanto ciência que faz parte de um processo educativo para a cidadania é imprescindível, pois somente através dela estudantes se entendem como parte de um meio/espaço, onde o conhecimentoadquirido por tal ciência possibilita que estudantes intervenham diretamente emum espaço

23 DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed.,5 reimpressão São Paulo: Contexto, 2021.

que é dominado por minorias que compõem a elite brasileira de um país economicamente desigual, a geografia possibilita que se tornem protagonistas de sua própria realidade, podendo entendê-la e modificá-la.

[...] os atos de ler o mundo, indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, implicam – para o educador – entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito-aluno enquanto agenciador, alguém que, ao ler o mundo, projeta um mundo; e a Geografia escolar assume capital relevância na formação da consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008, p. 88).<sup>24</sup>

Para se desenvolver a cidadania através da disciplina de geografia é necessário que o aluno seja capaz de entender o mundo em que vive, desenvolver uma consciência espacial - cidadã é permitir que o aluno saiba que pode e deve interferir na sua realidade, tendo suas escolhas próprias.

## Resultados Obtidos

A pesquisa de campo realizada na E.E.F Pe. Vicente Gonçalves de Albuquerque resultou em questionamentos e reflexões acerca da EJA, as perguntas realizadas na entrevista semiestruturada buscavam entender dados quanti- qualitativos, mediante os resultados têm-se gráficos sobre faixa etária, gênero, trabalho que exercem, dificuldades nas aulas de geografia entre outros, porém neste texto em específico destacam – se alguns resultados sobre a pesquisa decorrente do estudo de caso, sobre a faixa etária dos alunos(as) entrevistados: Percebe-se que a faixa etária dos alunos entrevistados é bem diversa, tal fato é importante porque pode-se ter uma dimensão maior da diversidade que se encontra nas salas de aulas, os pensamentos e visões diferentes. Já no que diz respeito ao gênero dos alunos(as) entrevistados têm –se a maioria do(a)s entrevistados(as) mulheres, somente dois homens fizeram parte da entrevista, isso se dá devido a quantidade de mulheres ser bem mais presente na Educação de Jovens e Adultos na E.E.F Pe. Vicente Gonçalves de Albuquerque, ao realizar as visitas a escola é perceptível essa questão. Vieira e Cruz (2017) de acordo com a pesquisa intitulada: “A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos” buscam entender tal fato que é a maior presença de mulheres nas salas de aula da EJA, onde estas buscam retomar seus estudos, as autoras concluem:

[...] as diversas questões que impedem a mulher de concluir os estudos, questões de gênero, classe e étnico-racial. Dentre essas questões, aparece uma tripla jornada, a qual envolve cuidar da casa e família, trabalhar e estudar. De um modo geral, os estudos mostram que a mulher ainda é discriminada na atual sociedade, uma problemática ainda bem visível. São diversas as razões que contribuem com o afastamento dos estudos por parte das mulheres, razões que envolvem cerceamentos vindos da família, como o pensamento popular de que a mulher não precisa estudar; ingresso precoce no mercado de trabalho, casamento e filhos (VIEIRA; CRUZ, 2017, p. 54).<sup>25</sup>

O ser mulher em uma sociedade machista é um fator que revela as disparidades em diversos setores da sociedade, a mulher é vista em uma visão errônea e antiquada apenas como uma cuidadora do lar, sendo a única responsável pela criação dos filhos, no caso das que já são mães. Infelizmente essa realidade se faz

<sup>24</sup> NOGUEIRA, Valdir Nogueira; CARNEIRO, Sônia M. M. **Educação geográfica e a consciência espacial-cidadã**, 2008.

<sup>25</sup> VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Carla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20116/pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

presente, porém é muito importante perceber que a EJA possibilita que mulheres voltem a estudar, pois isso é como uma libertação para elas.

No que diz respeito a faixa etária em que deixaram de frequentar o ensino regular o que chama atenção é que a maioria da faixa etária dos alunos(as) entrevistados(as) se concentra nos quatorze anos, idade esta em que estão passando pela adolescência, e precisam da escola para desenvolver habilidades intelectuais, pensamentos e visões de mundo próprios, ter um apoio do professor como figura que está ali para lhe proporcionar o aprendizado é um outro fator que influencia na vida de adolescentes que deixaram ou foram impedidos de estudar. O momento da escola em um contexto de ensino regular é fundamental para que se desenvolva no aluno o senso crítico e a sua visão de mundo, pessoas que são impedidas de realizar isso são prejudicadas, visto que, em um mundo capitalista o que se exige para o mercado de trabalho formal muitas vezes é o certificado do ensino fundamental e médio e isso acaba gerando a acumulação de trabalhos informais, ou até mesmo no caso das mulheres a dependência financeira e emocional de seus respectivos companheiros, sendo obrigadas de maneira triste a permanecer em relações abusivas. Como parte de um sistema econômico desigual o surgimento de trabalhos informais desenvolvem ainda mais desigualdades econômicas e sociais, sabemos que existem inúmeras leis trabalhistas mas que em boa parte da população essas leis não chegam, visto que uma parte da população que vive de trabalho informal não tem acesso a tais leis, por isso o papel da escola no desenvolvimento da cidadania é tão importante, apresentar direitos que por vezes não são concedidos faz parte de um processo educativo para a formação e contemplação de uma parte da população.

Sobre a relação entre geografia e cidadania, as respostas estão representadas abaixo de modo anônimo:

**Resposta 1:** “Todo cidadão conhece um pouco de cidadania.” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

**Resposta 2:** “Temos direito à cidadania.” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

**Resposta 3:** “Tem tudo a ver com o espaço da terra” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

**Resposta 4:** “A geografia tem tudo a ver com cidadania.” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

**Resposta 5:** “Nossos direitos.” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

**Resposta 6:** “Precisamos da geografia para termos conhecimento do nosso país.” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

**Resposta 7:** “Uma relação com muita ligação, pois todo cidadão entende um pouco de geografia.” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

**Resposta 8:** “Todo cidadão conhece um pouco de geografia, pois há uma relação entre teoria e prática.” (Aluno(a) – EJA E.E.F Pe. Vic. Gonçalves de Albuquerque, 2022).

Notou-se que há uma noção inicial da relação entre Geografia e cidade nestes oito entrevistados. Os demais não souberam responder. O entendimento acerca de qualquer assunto depende das experiências vivenciadas, uma aula de geografia necessita ter diversos recursos didáticos que possibilitem ao docente o apoio didático e tecnológico através dos recursos para assim realizar as suas aulas, porém para além de recursos em sala de aula, uma visita de campo a determinado ambiente fora da escola como por exemplo: Um museu, a biblioteca da cidade, ou até mesmo equipamentos culturais desperta o interesse dos alunos, e possibilita a compreensão de cidadania.

No que diz respeito a entrevista com os docentes responsáveis pela disciplina de geografia na escola, os mesmos não possuem graduação específica na área da geografia, o que embora demonstrem buscarem estar bem preparados no que diz respeito a níveis de conhecimento, é inquestionável o quanto é problemática essa situação, seja para o(a)s estudantes, como para o(a)s professores.

Para identificar o nível de entendimento a respeito das relações entre a Geografia e sua contribuição para a construção da cidadania do(a)s estudantes da EJA, as respostas do(a)s professores foram as seguintes:

*Professor(a) A.*

“Os aprendizes da EJA no qual vêm a escola por vontade própria, faz com que eles resgatem momentos que se passaram, fazendo assim com que percebam e valorizem períodos que poderiam ter sido construídos no tempo, ano e idade correta. Como os demais Componentes Curriculares, a geografia contribui para a formação da cidadania, porém uma cidadania capaz de fazer o indivíduo pensar criticamente, refletir, agir, interagir e principalmente se tornar um ser holístico, responsável e acima de tudo agir consciente, buscando sempre integrar uma sociedade que seja mais justa, solidária e fraterna.”

*Professor(a) B.*

“A disciplina de geografia é muito importante na formação da cidadania, à medida em que o aluno compreende a noção do espaço em que ocupa”.

A partir das respostas dos dois professores que lecionam Geografia na EJA na escola em análise, é possível identificar que a relação entre Geografia e cidadania está centrada no desenvolvimento do senso crítico, o que realmente faz parte do processo da educação geográfica, proporcionada pela Geografia Escolar. Entretanto, verifica-se também a ausência de elementos mais específicos do pensamento geográfico, tais como: (re)produção espacial, relações sociedade-natureza, raciocínio geográfico, pensamento espacial etc. O que aponta para o resultado que, embora haja o conhecimento da relação entre Geografia e cidadania, ainda é algo muito genérico, pouco aprofundado e pouco alicerçado em fundamentos do saber geográfico.

## **Considerações Finais**

A escola em análise apresenta uma heterogênea composição de estudantes que fazem parte da EJA e que representam as minorias que por vezes são silenciadas em uma sociedade desigual, a escola possui professores de Geografia dedicados, mas que por vezes tem a sua frente percalços que de fato possibilitem uma educação geográfica ampla de um modo geral, além de não possuírem formação acadêmica em Geografia, outro fato que chamou atenção foi a desatualização do livro didático, que é o recurso mais utilizado nas aulas, dificultando que o(a) professor apresente novos conteúdos. Outra questão é o fato de não se ter na modalidade de ensino EJA nenhum profissional que de fato possua formação na área de geografia, o que pode vir a interferir na aprendizagem da disciplina de geografia, por fim entender a realidade de tal escola é compreender cada vez mais o papel da educação e sua função social enquanto transformadora de áreas periféricas, tal estudo de caso apresenta que as realidades são diversas e diferentes, cada um com suas peculiaridades e maneiras distintas de ver o mundo, as mulheres são maioria nas aulas da EJA, tal fato representa um avanço mesmo que ainda tenha – se muito a avançar, educação é a liberdade de escolher um caminho próprio a ser seguido, educação geográfica torna possível indagar, questionar e refletir sobre diferentes realidades. O sonho por um certificado de conclusão dos estudos parte de todos os alunos que compõem e frequentam a EJA na escola estudada. É preciso que cada vez mais políticas públicas de incentivo à educação sejam fortalecidas, pois somente assim se tem o desenvolvimento de um país.

O ensino-aprendizagem de geografia está intrinsecamente relacionado à cidadania pois possibilita aos indivíduos se reconhecerem enquanto parte da sociedade, enquanto sujeitos históricos que podem (e devem) atuar nos processos sociais de (re)produção dos espaços. Estudantes da EJA são a representação das lutas pela garantia do direito à educação para todo(a)s. A mudança vem através da educação, educação da EJA que traz, portanto, em sua essência, a emancipação, a transformação individual e coletiva. A cidadania não mais como privilégio, mas como direito inerente ao processo educativo que faça a ruptura com o atual modelo de reprodução social do capital.

## Referências

- VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ**. 2007;20(5):383-386 setembro/outubro. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.
- FONSECA, Paulo Roberto da. **A Formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jovens-e-adultos-no-brasil>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas,SP: Papirus, p. 45-47, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em: [https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo\\_obra.pdf](https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed., 5 reimpressão São Paulo: Contexto, 2021.
- NOGUEIRA, Valdir Nogueira; CARNEIRO, Sônia M. M. **Educação geográfica ea consciência espacial cidadã**. 2008.
- VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Carla Nascimento. **A produção sobre aeducação da mulher na educação de jovens e adultos**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20116/pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

# ENSINO E GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE TEÓRICO-FILOSÓFICO POSSÍVEL AOS OLHOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR<sup>26</sup>

Francisco Leandro da Costa Soares<sup>27</sup>  
leandrosoares.ifce4@gmail.com

Antonio Avelar Macedo Neri<sup>28</sup>  
avelar.macedo@ifce.edu.br

## Resumo

Este trabalho versa sobre a importância de trabalhar o ensino e a geografia nas escolas enquanto proposta interdisciplinar e didática, cujo intuito será ampliar o conhecimento geográfico desta ciência, por meio de uma explanação teórica e filosófica. Os procedimentos metodológicos foram fundamentados nos documentos normatizadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diálogos com teóricos que abordam interdisciplinaridade e práticas de ensino de geografia para além de uma discussão didático-pedagógica, mas também teórico-filosófico o bastante para se condicionar reflexões acerca das necessidades de revisão, diálogo e um pensamento crítico, cujo intuito é desenvolver e romper as fragilidades sociais e históricas presentes no âmago do ensino de geografia, seja na vida escolar (educação básica), seja na vida acadêmica (científica). A humanidade caminha para avanços que a mesma desconhece o bastante, cuja educação torna-se essencial nas novas construções ainda não vistas pelos seres humanos. Com isso, o ato de ensinar não se configura como somente uma prática movida por ações mecânicas, e sim, de competências, habilidades, atitudes e valores que consigam preencher os vazios tidos sobre os saberes acumulados e articulados com o contexto ou conhecimentos de maneira complexas ligados a Geografia em si e no seu contexto maior. Para se tratar do ensino e da geografia, a partir das leituras da BNCC e das sucessivas tentativas de reformulações do Ensino Básico e até do Ensino Superior, carece de toda maneira uma ampla análise das condições para as quais a sociedade caminha, ou com quais fundamentos filosóficos a mesma padece ao longo da exploração de outros campos pertinentes a adequação das Escolas, dos docentes, discentes e, principalmente, da Educação geográfica em seu contexto local associado ao global.

**Palavras-chave:** Ensino e Geografia. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Teórico-filosófico.

## Introdução

As relações entre os conhecimentos formais, no século XXI, necessitam veementemente de trabalhos que os unam devidamente na produção do saber científico de maneira sincrônica e convergente, ao passo que se encontrem em seus espaços e tempo, englobando-se conceitos e dimensões nas quais são pertencentes as mesmas e daquelas que dela penduram.

26 Este artigo faz parte do término de uma proposta de artigo publicado como capítulo de livro em 2020 no V Fórum do Semiárido de 2020 realizado na cidade de Sobral-CE.

27 IFCE-campus de Crateús, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES).

28 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE-Campus Ubajara).

Nesse mote, a Interdisciplinaridade surgiu com a necessidade de relacionar os diferentes, diante das perspectivas teóricas e práticas. A interdisciplinaridade em sua composição etimológica é constituída por três termos: “*Inter* – que significa ação recíproca; *disciplinar* – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende e *dade* é a qualidade, estado ou resultado da ação” (AIUB, 2006, p. 117). Dessa forma, leva-se a compreensão de que a interdisciplinaridade, em seu âmago, entende-se como a ação mútua que busca a aprendizagem, por via do resultado em conjunto nas atividades operadas entre as áreas diversas.

Desde a Antiguidade, já nos formatos dos primeiros modelos educativos, ocorridos nas civilizações como Egito, Grécia e nos romanos, percebe-se a existência de um alinhamento íntimo entre os tipos de conhecimento ensinados e desenvolvidos nestas nações em que a grandiosidade ultrapassa as próprias linhas da História da Humanidade.

No Egito, a vocação educacional, estava voltada as cogitações políticas e articuladas em seu interior, destinando-se nas negociações que os faraós deveriam e necessitariam na permanência de seu reinado tanto ao povo quanto as elites, raízes de sustentação em seus legados, voltando-se como controle de classes dominantes com privilégios e os pobres com a opressão (MONACORDA, 2006).

Nos meios de aprendizagem, na qual a política e a educação estão interdisciplinarmente em congruência, vê-se que os primeiros indícios transportados para a modernidade carregam o nome de Interdisciplinaridade, ou seja, a união de dois polos, aparentemente, distintos no objetivo de engendrar e sanar as fragmentações que as relações antrópicas (ou sociais) criaram em seu centro imperfeito (MONACORDA, 2006).

Posterior aos egípcios, a Grécia, a qual surgem os primeiros modelos de educação e aprendizado tal, qual o Ocidente conhece na contemporaneidade. De acordo com Monacorda (2006, p. 16-17) “[...] os estudos de Heródoto, Platão e Diodoro de Sicília demonstra haver um evidente desenvolvimento da democracia educativa, [...], para as classes governantes, um processo educativo para o pensar e falar (política) e o fazer com as armas para a formação dos guerreiros [...]”. A partir da sistematização e da contextualização pelos ensinamentos projetados por Platão em sua academia, direcionando-os para a formação e qualificação diante da inter-relação do indivíduo, o Ser, com a ação de convivência em sociedade e entre diversos indivíduos em um mesmo espaço e sob diversas realidades (MONROE, 1979).

Nesse período, atracado aos processos de unidade e convivência, a interdisciplinaridade, já com motes de unir os opostos, ou os afins, com as áreas de completude na resolução de problemas como a ludicidade e o entretenimento dos cidadãos, necessitavam-se tocar esses com uma certa e sutis ardores críticos e informacionais, ao que se falavam sobre as transformações pela qual as suas sociedades passavam e as levaram a tantos lugares com costumes e falas diversificadas.

Diante da evolução dos processos educacionais na Grécia, construiu-se dois modelos de educação: a educação homérica e a educação hesiódica (MONARCODA, 2006). A primeira, baseada em Homero, “o educador de toda a Grécia”, segundo Platão (VIEIRA, 2018). Sugere-se que segundo o autor, a distinção entre o *dizer* e o *fazer*, que não estão em oposição e não indicam as opostas tarefas de quem governa e de quem produz, e sim os dois momentos da ação de quem governa (FINLEY, 1998; HESÍODO, 2002; 2003; HOMERO, S/D; HOMERO, 2004; JEAGER, 1986; MONROE, 1979; ROSTOVITZ, 1984; VERNANT, 1984; LARA, 1989).

A segunda, ou a de Hesíodo, pertencente a tradição cultural que cantou para a civilização agrícola, baseados em civilizações como a egípcia, mesopotâmica ou hebraicos.

Tratando-se da utilização da interdisciplinaridade, por ambas as metodologias educacionais, a primeira, ou homérica, fundamenta-se na definição de explicitação de cautelar dos trabalhos a qual todos os

indivíduos devem e deverão desempenhar na sociedade com composições diversas e em sumo equilíbrio amplo e compensatório de ambas as formas atribuídas a aprendizagem e execução dos papéis de líderes e operários no desenvolver, ou seja, a educação como instrumentalização formação do saber, sendo exemplo, *Ulisses* representando o saber, a figura do conhecimento, usando a teoria para resolver as circunstâncias; já a de *Aquiles*, a parte prática, a beleza, o corpo, os que trabalham para prover os benefícios (FINLEY, 1998; HESÍODO, 2002; 2003; HOMERO, S/D; HOMERO, 2004; JEAGER, 1986; MONROE, 1979; ROSTOVTZEFF, 1984; VERNANT, 1984; LARA, 1989).

Reafirmando as condições de interdisciplinaridade, ao analisá-las, individualmente, percebemos que na vida de Aquiles, representa-se a locação com a ginástica e a música, ou com a literatura na construção do indivíduo interdisciplinar. Já com Ulisses, ponderam-se as análises de saber científico ligando aos saberes cotidianos e práticos (FINLEY, 1998; HESÍODO, 2002; 2003; HOMERO, S/D; HOMERO, 2004; JEAGER, 1986; MONROE, 1979; ROSTOVTZEFF, 1984; VERNANT, 1984; LARA, 1989).

Já Roma Antiga, a interdisciplinaridade, interligava a educação paternalista com a educação militar, sob o jugo do pai e dos seus interessados na ocasião de formação dos filhos para a constituição dos costumes e na militarização, destinando-os aos constantes conflitos no interior do expansionismo romano (CORRÊA, 2019).

No entanto, a contextualização desses modelos, atribui-se conforme as verdadeiras carências que esses em seus momentos possuíam, que era de territórios e de poder. No convívio romano, a educação moral, cívica e religiosa, apresentam-se de forma autêntica e linear com as características próprias, isto é, uma cultura completamente importada e helênica.

Daí a forte presença da interrelação com a diversidade para construir o novo e acessível para todos. Dentre os vários preceitos helênicos presentes na vida romana, vários órgãos que foram viáveis a tais circunstâncias, entre tais: a família; a cultura grega; o Estado; a escola e os mestres, dentre outros. Tratando-se da conjuntura educacional pela Roma Monárquica alicerçou e firmou, é em suma, o inquestionável papel do *pater familias*, ou seja, “o pai é dono e artífice de seus filhos” (MANACORDA, 2010, p. 97).

Relevantemente, a antiga monarquia romana era uma república de patres, patrícios ou donos da terra e das famílias, sem o mínimo de intervenção do poder estatal nas relações familiares e educacionais. Nesse momento, nota-se a inexistência de políticas e modelos públicos que unificassem e atendessem de forma massiva e direta o conjunto educacional (MONROE, 1979; ROSTOVTZEFF, 1984; VERNANT, 1984; LARA, 1989).

O segundo ponto, soma-se com aculturação grega e o vigor do Estado como instituição máxima, determinando-se, de certa forma, a interdisciplinaridade entre opostos na construção de algo novo, uma educação verdadeiramente para os romanos, desde a literatura, a língua, o teatro com os épicos, tragédias e comédias, o direito, a moral e a retórica entre outras (MONROE, 1979; ROSTOVTZEFF, 1984).

O último, que se casaram, foram a escola e os *metres*. A escola, ou *scholé*, lugar de conferência e discussões (FERREIRA, 1989). A escola, tornara-se o símbolo da execução direta da educação ao longo da história educacional. Sendo essa a quebradora de formas educacionais arcaicas muito comuns na monarquia romana.

Como resultado de tal relação, o Estado se firma gradativamente como instituição de uma sociedade em desenvolvimento pleno e virtuoso (LIMA, 2013; ARANHA, 2006; CALLAI, 2004; CASTELLAR, 2002).

No período a qual envolve a Idade Média, estendendo-se do auge até ao declínio, os princípios básicos firmados estão os de disciplinas reais com os modelos bíblicos, consoante o cristianismo, principalmente,

com as artes liberais e sagradas, dividida em **Trivium**: Gramática, Retórica e Dialética; **Quadrivium**: Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Outra circunstância, é a própria presença da fé e da pedagogia como modelo de aprendizado, denominado de *Ratio Studiorum*, a partir da repetição e decoração da fé com os conteúdos constituídos na teologia cristã e a presença de Deus no todo e com o todo (LIMA, 2013; ARANHA, 2006; CALLAI, 2004; CASTELLAR, 2002; CAVALCANTI, 2002; DESCARTES, 1973; DEMO, 1998).

Na modernidade, com o advento das Revoluções Industriais e Político Intelectuais, o advento do Iluminismo, dentre outros, levaram a interdisciplinaridade a caminhos diversos e prospectos, visando a qualificação mais que intelectual, e sim, motora no manuseio com as máquinas que estavam o mais rápido possível com as produções que essas mesmas iriam abastecer os mercados consumidores dos demais países (LIMA, 2013; ARANHA, 2006; CALLAI, 2004; CASTELLAR, 2002; CAVALCANTI, 2002; DESCARTES, 1973; DEMO, 1998; GALILEI, 2004; HERNANDEZ; VENTURA, 1998).

Com isso, era essencial que os indivíduos fossem educados no intuito de atender as necessidades técnicas e intelectuais, a qual com os anos posteriores vira a ser denominado de trabalho intelectual e trabalho manual (LE GOFF, 2006).

Sendo a qualificação, formação e a interdisciplinaridade sempre presente, pois as condições de diversidade e diferença, foi o que deu impulso para a ocorrência das revoluções que mudaram o percurso da história do homem na construção da sua própria história (MANACORDA, 2006).

Com o declínio do feudalismo, “A Modernidade é marcada por contribuições como as de Galilei (1564-1642) e Descartes (1596-1650). Galilei (2004), com a teoria do corpo isolado, enunciando as leis do movimento, permite uma nova forma de constituição do saber: a física moderna. A grande contribuição de Descartes foi a capacidade de saber as interrelações a partir de um método e de técnicas capazes de, quando usadas de forma adequada, resolver as problemáticas diante do construir do pensamento racional e sistematizado [...]” (AIUB, 2006, p. 117).

Nos períodos modernos, vemos a explosão da interdisciplinaridade na educação do século XX e no aprofundamento como metodologia de ensino-aprendizagem e como ferramenta de quebra do monopólio educacional católico no mundo. Mesmo com indícios de formação ao longo da história e em várias civilizações, nunca se houve a possibilidade de aprofundamento teórico, pedagógico e politicamente público estatal em seus surtos pela história (LIMA, 2013; ARANHA, 2006; CALLAI, 2004; CASTELLAR, 2002; CAVALCANTI, 2002; DESCARTES, 1973; DEMO, 1998; GALILEI, 2004; HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Dessa forma, no Brasil, esse movimento consoante com Lima (2013), “Ao chegar ao Brasil, no final da década de 1960, a proposta da interdisciplinaridade já anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma da ciência e de seu conhecimento” (LIMA, 2013, p. 129).

Nesse período, os estudos foram intensos e turbulentos, pois estávamos no Brasil República Militar (1964-1985), com fortes repressões e censura das mídias em tal período. Assim, a interdisciplinaridade estaria: sob um olhar geral, mas entendendo a importância das relações subjetivas e profundas que compuseram os estudos sobre a interdisciplinaridade no Brasil, pode-se dividir em três momentos, ou períodos graduais e congruentes (GALLO, 1994).

O primeiro deles ocorreu na década de 1970, na qual é considerado o momento em que se inicia a processo e a condição de estruturação dos conceitos básicos e de pequenas junções em materiais teóricos, por exemplo, livros, capítulos de livros, artigos, jornais, como também em metodologias desenvolvidas nas escolas, a citar, jogos, brincadeiras, cantigas, poemas e maquetes, manuais entre outros que de certa

forma ligasse, ou ainda lembrasse das atividades interdisciplinares como utensílio que contribuísse no ensino pelos docentes quanto na aprendizagem pelos discentes (FAZENDA, 1994; GALLO, 1994).

O segundo momento foi o da década de 1980, um processo considerado mais empírico e concreto da teoria como Interdisciplinaridade nas escolas. Nesse período, os agentes que estavam à frente realizaram um movimento epistemológico que fundamentasse a conexão e entre a teoria e a abstração que envolvessem a interdisciplinaridade de forma mais realizável pelos sujeitos envolvidos. Essa retomada tinha como objetivo a retomada e a tomada de base pelos seus defensores e assim como um caminho de orientação e contextualização com o momento a qual seguia sua contemporaneidade (FAZENDA, 1994; GALLO, 1994).

O terceiro momento se inicia na década de 1990 aos anos que a seguem. Nesse, a interdisciplinaridade e seus arcabouços de fundamentação estão atrelados a uma situação mais concreta e madura. Nessa década as ações são mais usáveis e entendidas pelos agentes que as envolvem e sua prática já começa a ser uma realidade compreendida e de fato politizada junto de um apoio dado pelo poder estatal aos agentes usufruidores das interrelações entre os diferentes componentes curriculares, seja na escola, seja no exterior a desta (FAZENDA, 1994; GALLO, 1994).

Destacando as ações que tanto a ciência aprimorou e especificou, na interdisciplinaridade não fica de fora tendo como base a afirmativa de Fazenda (1979) em que a o pensar interdisciplinar ao nível de Brasil e de mundo, em contextos de países semelhantes ao deste, pode-se dividir em quatro variantes básicos a discussão de interdisciplinaridade. O primeiro é de Inter Heterogênea, sendo um olhar geral, sem a necessidade evidente de aprofundamento da temática pelos seus professores, tutores, mediadores de/em suas disciplinas e esses permanecem respeitando as distâncias e diferenças (limites) entre as envolvidas (GALLO, 1994).

A segunda é a *Pseudo* Interdisciplinar. Nesta ocorre sob o uso de instrumentos de análise diante de um tema/temática norteadora, contudo não ocorrendo uma ligação dos componentes curriculares (FAZENDA, 1979; GALLO, 1994).

A terceira é denominada de Inter Complementar. De forma simples a entende por ser um agrupamento de componentes curriculares, para complementar os domínios de averiguação sobre uma determinada área de saber e de conhecimento (FAZENDA, 1979; GALLO, 1994).

A quarta variação é a mais usual e teve como surgimento ainda na década de 1970. A Inter Unificadora, se fundamenta na coerência e integração entre os campos de estudos envolvendo a teoria e a prática, mas mediada por uma rígida composição conceitual e de metodologia (FAZENDA, 1979; GALLO, 1994).

Assim, de acordo com Aiub (2006), ao invés de estudar um fenômeno inserido em seu entorno, como se fazia na Antiguidade, a física de Galileu trata os fenômenos isoladamente, tais como eles ocorrem – sem a interferência dos conceitos prévios do cientista – observando suas constantes e variáveis, a partir das quais são compreendidas e constituídas as leis gerais, capazes de explicá-lo (GALLO, 1994).

Durante as décadas de 1960, 1970, 1980-90, as questões envolvendo as reintegrações dessas que foram fragmentadas, segundo Nicolescu (2000), ocorreram três etapas em conjunto com a constituição de aplicação da interdisciplinaridade presentemente, os denominados de graus de transferências metodológicas. O primeiro é a **Aplicação**, quando uma determinada disciplina como a geografia, nos seus mapas, contribui para as técnicas de execução nas engenharias; o segundo, no qual os processos são requeridos, esta que é a **Epistemologia**, a mudança de aspectos da lógica formal para o corpo da física; e por último, **a geração de novas disciplinas**, como a geografia, química e biologia, forma-se a Biogeoquímica, a física e a matemática, a matemática física entre outras (LIMA, 2013; ARANHA, 2006;

DEMO, 1998; DESCARTES, 1973; FAZENDA, 1974; 1979; FERREIRA, 1966; GALLO, 1994; HERNANDEZ; VENTURA; 1998).

Este trabalho versa sobre a importância do ensino e da geografia nas escolas enquanto proposta interdisciplinar e didática, cujo intuito será ampliar o conhecimento geográfico desta ciência, por meio de uma explanação teórica e filosófica.

## **Materiais e métodos**

Os procedimentos metodológicos foram fundamentados nos documentos normatizadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diálogos com teóricos que abordam interdisciplinaridade e práticas de ensino de geografia para além de uma discussão didático-pedagógica, mas também teórico-filosófico. Assim, esse trabalho é de cunho bibliográfico e documental.

De forma breve, os momentos aconteceram por meio de aulas expositivas-dialogadas com pibidianos e os professores em consonância com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) realizando aplicações sobre as normas para a organização do ensino brasileiro desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (BRASIL, 1996).

Com a realização desse trabalho, condicionar aos destinatários (educandos), desenvolvê-los e qualificá-los para a produção contextualizada, interdisciplinar, integrada, organizar e dissertar-argumentativamente nas execuções de Redações, a partir dos modelos nota mil de provas anteriores. A qualificação de tal atividade é em consonância com a educação e a relevância de se está apto a efetuação e relevância da aptidão dissertativa de argumentação ao ENEM e os VESTIBULARES das Universidades, pela qual irão ingressar no Ensino Superior.

## **Resultados e discussões: o relato das atividades de experimentação desenvolvidas entre a união da redação (ensino) e da Geografia**

O propósito do plano é preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os Vestibulares, na qual cursam os terceiros anos: 2º e 3º anos, cujo trabalho deverá ampliar o conhecimento sobre a produção de Redações via conhecimentos geográficos com os temas além de outras temáticas e conteúdo.

No tratar das atividades, o âmbito entra na interdisciplinaridade que transborda muito além dos conceitos da Geografia, das Ciências Humanas. Nessa atividade, realizou-se em tempo de aula dos professores, ou nas atividades de casa e de pesquisa, no intuito de estimular o autodidatismo por parte dos educandos, seguindo as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017-18, e o acúmulo teórico na finalidade das realizações das atividades de produção Dissertativa-argumentativa. Assim, chegarão preparados e com amplos domínios sobre as produções de textos, conseguindo assim, o ingresso no Ensino Superior.

No percorrer das atividades, no Ensino médio, serão explanados conteúdos de geografia e subsequentemente a realização produtiva de textos, a partir de temas correlatos com o que abordaram para a realização das suas Redações. As produções textuais serão duas vezes no mês, sob a correção dos pibidianos de geografia e dos professores de português.

Reaproximar a função da interdisciplinaridade, ou na pluralidade de conhecimentos e fontes na constituição do saber científico, devemos reaproximar e aplicar na educação novamente, renovando as

possibilidades de aprimoramento de princípios clássicos e modernos, ligados aos pensadores mais que exemplares e importantes as quais resultaram na ciência que conhecemos e aplicamos no hoje, por essa razão é necessário a revalorização por parte dos nossos jovens tais fundamentos que foram importantes para os grandes começos e grandes fins que tivemos na história da Humanidade, da Religião, da ciência, da filosofia e de todos que compõe e levaram ao saber científico de hoje, do ontem e de todos que ainda virão para transformá-lo e revolucioná-lo.

Logo, a execução da qualificação de alunos e professores no Ensino Médio, torna-se viável e relevante a qualificação somada com a teórica, na escrita culta do Brasil, até a sua criticidade sobre os temas apontados, reforçando o aprender dos discentes e dos docentes, além dos discentes em graduação do PIBID de Geografia, desde o ser e ser um professor.

Ainda no contexto, busca-se a especialização e inovação dos professores da instituição para os novos e em vigor, os instrumentos da BNCC e dos PCN para os próximos anos e as próximas gerações. Segundo alguns autores, não há nenhum professor que possua o espírito de inovação, não há aquele que exerça o empreendedorismo em sua essência, um deles é Proust (1993), segundo tal, existem alguns empecilhos que o professor deve superar. “O primeiro consiste no que ele denomina *espírito de paróquia*, ou seja, a tendência a privilegiar sua metodologia, desqualificando as demais”.

No REDAGEO, busca-se se romper de forma gradual e exclusiva as relações de unitarismo e em seguida de excomunhão do trabalho em coletivo. Assim, afirma Proust (1993), “Um trabalho interdisciplinar permitiria uma abordagem mais ampla, e conseqüentemente, ofereceria mais elementos para o paciente lidar com suas dificuldades”. O segundo empecilho “diz respeito à *perda informacional*, traduz o receio de perda de informação e de banalização do saber”.

Nesse ponto, o REDAGEO, circundou muito bem, com a forma de visão do trabalho em equipe, desmistificando as perdas e a banalização dos conhecimentos por parte dos alunos e das formas de aprendizagem no dia a dia de convivência com o aluno. No aproximar esses conceitos revela, mais uma vez, o olhar fragmentado: para um trabalho sério, com conteúdos adequados, é necessário especializar-se e, conseqüentemente, saber tudo o que for possível acerca do objeto delimitado. Dessa maneira, as concepções de freirianas abordam e explicam o conservadorismo pelos professores nos países em desenvolvimento na aplicação da interdisciplinaridade.

A primeira obra de Paulo Freire aborda o subdesenvolvimento como uma questão básica para renovar e inovar os rompimentos de discussões presentes como a liberdade e a dominação. Esses rompimentos estimulam e podem estimular nos seres humanos o surgimento de uma humanidade conjunta e holística. Um olhar holístico promissor e contrário e estimulado ao longo dos séculos XVIII e XIX, ou seja, baseado na especialização e individualidade dos agentes vividos em coletivo. Para Freire a educação edifica e consolidada um caminho em prol das melhorias com os fins de construir humanos mais conscientes e atentos ao combate a opressão, dominação injusta e a alienação das suas forças de trabalho (FREIRE, 2005).

Na parte seguinte de discussão de Freire (2009), apoia-se na convicção de trabalho pedagógico a menção por um tipo de sociedade nova, sujeita por suas ideias e convicções, ou seja, sujeita em si, cuja maioria da população são os protagonistas de sua história e trabalho. Segundo ele, daí a carência por uma educação que cative a liberdade e não a adestração ou até mesmo as atividades de alienação (FREIRE, 2009).

No último pilar, pela qual fundamentou esse trabalho, é propor um rompimento do “Conservadorismo individual” citado por Freire (1993), como o provedor de insegurança e desconforto nos territórios do saber adquiridos pelos docentes na sala de aula. No século XXI, o predomínio do saber e dos conhecimentos é

algo que não compete mais ao predomínio e controle dos professores, mas sim, na totalidade dos sujeitos. Assim, o papel dos docentes adquiriu outras funções e caminhos.

Nisso, neste trabalho, usa-se da interdisciplinaridade para explicitar a possibilidade de que é possível ensinar e aprender pela união dos professores e dos alunos. O conhecimento é um domínio público, sendo dever do docente estimular aos seus educandos a construção da sua identidade e o estímulo ao desenvolvimento das competências, habilidades, atitudes e valores contidos, mas ainda desconhecidos e não estimulados no interior e no exterior da escola e das Instituições de Ensino Superior (IES).

Com tais perspectivas, o REDAGEO de suma importância na execução e na inovação dos recursos e materiais didáticos, apresenta a mais coerência na realização dos objetivos mil que seu nome assumiu, apresenta-nos sua importância e relevância com as propostas que a pesquisa demonstra e sua revolução nas maneiras que o pressupõe aos alunos e aos professores que foram e são essenciais, na prática desse trabalho.

## **Considerações finais**

Para realizar a firmatação da organização de trabalhos relacionados com a academia científica, a escola, estará reunindo ensino público médio e superior em um único momento, focando, principalmente, aos alunos durante esses e os próximos anos na formação continuada através do Ensino Médio ao Superior, por via do Enem, Vestibular e simulados na escola.

A tutoria metodológica e formativa aos fins do conhecimento e seu enaltecimento, em suma aprimoramento educacional e profissional, entre discentes e docentes, cuja extensão estará somada com o corpo escolar e extraescolar.

No atribuir as formas de ampliar as inter-relações de trabalhos que envolvam a expansão do conhecimento no círculo público e gratuito, visamos o aprofundamento em conjunto dos processos na qual interligam a relação professor-aluno, contudo, por via desse trabalho objetivamos o aperfeiçoamento e da ampliação daquilo que não se limita a aprendizagem, mas sim ao amor a aprendizagem, a valorizar o aprender e daqueles que o faz ser realizado, indo às possibilidades tanto ao professor quanto aos alunos que não deixam a coordenação e a gestão de fora.

Dessa forma, o trabalho viu a evolução que os discentes tiveram ao longo das propostas que tanto lhes fora cobrado e percebemos o autodidatismo que tais possuíam e agora possuem com as propostas de trabalhos pedidos pelo projeto e o corpo docente. Assim, a educação deve sempre se inovar e aprender a aprender, a ensinar os ensinamentos de aprender com a aprendizagem.

A humanidade caminha para avanços que a mesma desconhece o bastante, cuja educação torna-se essencial nas novas construções ainda não vistas pelos seres humanos. Com isso, o ato de ensinar não se configura como somente uma prática movida por ações mecânicas, e sim, de competências, habilidades, atitudes e valores que consigam preencher os vazios tidos sobre os saberes de forma simples, ou conhecimentos de maneira complexas ligados a Geografia em si e no seu contexto maior. Para se tratar do ensino e da geografia, a partir das leituras da BNCC e das sucessivas tentativas de reformulações do Ensino Básico e até do Ensino Superior, carece-se de toda maneira uma ampla análise das condições para as quais a sociedade caminha, ou com quais fundamentos filosóficos a mesma carece ao longo da exploração de outros campos pertinentes a adequação das Escolas, dos docentes, discentes e principalmente, da Educação geográfica em seu contexto local associado ao global.

## Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da Educação**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. **Orientações curriculares para ensino médio**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- BRASIL. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretária de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 18 mar. 2019.
- BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et Alii* (org.). **Ensino de Geografia a prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 83-134, 2004.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O ensino de Geografia a e a formação docente. *In*: CARVALHO, Anna Maria P. **Formação continuada de professores**. Uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 103-121, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia a e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. Práticas educativas e escolares na Roma Antiga. *Principia*, [S.L.], n. 39, p. 57, 10 dez. 2019. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/principia.2019.47438>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/47438>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método; Meditações; Paixões da Alma; Objeções e Respostas; Cartas**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1973.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 687.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 89- 139.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FINLEY, M. I. **O legado da Grécia**. Trad. Ivette V. P de Almeida. Brasília: EdUnB, 1998.
- GALILEI, G. **Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo: ptolomaico e copernicano**. São Paulo: Discurso, 2004.
- GALLO, S. **Educação e interdisciplinaridade**. *In*: Impulso, v. 7, n. 16. Piracicaba: Ed. Unimep, p. 157-163, 1994.

- HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Trad. Introdução e comentários de Mary de C.N Lafer. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2003. HOMERO. *Ilíada*. Trad. Carlos A. Nunes. São Paulo: Tecnoprint, s/d.
- HOMERO. **A Odisséia**. Trad. Fernando C. de Araújo Gomes. São Paulo: Ediouro, 2004.
- JEAGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins fontes, 1986.
- HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão do Ocidente**: a filosofia nas suas origens gregas. Petrópolis: Vozes 1989.
- LE GOFF, Jacques. **Tempo e trabalho**. In: LE GOFF, Jacques. ARANHA, Maria Lúcia de A. *Filosofia da Educação*. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- LIMA, Aline Cristina Da Silva; Crislane Barbosa De Azevedo. A INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 128-150, dez. 2013.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.
- MONROE, Paul. **História da Educação**. Trad. Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento**: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- NICOLESCU, B. **Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental...** Interdisciplinaridade, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 10-23, out. 2011. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2017.
- OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **METODOLOGIA CIENTÍFICA**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão-GO: Editora UFG, 2011. 72 p.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROMANELLI, Thais. **Qual o segredo de um professor de qualidade?** Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/professor-qualidade-04747.shtml>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- ROSTOVITZEFF, M. **História da Grécia**. Trad. Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Guanabara, 1984.
- VIEIRA, Paulo Eduardo. A Gênese da educação grega: da areté homérica à paideia clássica. *Filosofia e Educação*, Campinas (Sp), v. 10, n. 1, p. 166-183, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652004>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- VEIGA, Ilma. Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma. Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. Campinas: Papirus, p. 11-35, 2000.
- VERNANT, J.-P. **As origens do pensamento grego**. Trad. Isis B. B. da Fonseca. S. Paulo: Defel, 1984.

# POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E AS COLEÇÕES DIDÁTICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: POSSIBILIDADES E FRAGILIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA<sup>29</sup>

Adriel Arthur de Oliveira Gomes<sup>30</sup>  
adriel.gomes@ufes.edu.br

Carina Copatti<sup>31</sup>  
carina.copatti@ufes.br

## Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e sua relação com a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições escolares, visando compreender de que forma os livros didáticos do PNLD 2021, voltados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) são organizados. No estudo, utilizou-se a pesquisa qualitativa sob dois movimentos: interpretando produções científicas que tratam de temas voltados à política do livro didáticos e o PNLD2021-CHSA. E o segundo tratando de análise documental de obras do PNLD 2021 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas identificando aspectos que compõem categorias de análise embasadas na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Considera-se, de modo mais direto, possibilidades e fragilidades que envolvem o ensino de Geografia e de Sociologia, áreas de atuação dos pesquisadores, em articulação com as pretensões do Subprojeto voltado à análise dos livros didáticos utilizados em escolas estaduais do Espírito Santo.

**Palavras-chave:** PNLD Ensino Médio. Reformas curriculares. Ensino de Geografia e de Sociologia.

## Introdução

O presente artigo constitui-se parte de uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e tem por objetivo analisar mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando compreender de que modo os livros didáticos do PNLD2021 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) são organizados e, ainda, apresentar aspectos que envolvem possibilidades e fragilidades para o ensino de Geografia e de Sociologia no ensino médio.

29 A pesquisa foi possível de ser realizada a partir da aprovação de projeto e implementação de bolsa de Iniciação Científica por meio do Edital PIIC 2022-2023.

30 Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais (UFES). Bolsista de Iniciação Científica pelo edital PIIC 2022-2023.

31 Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFES).

Constituiu-se de um recorte de pesquisa desenvolvida a partir do Subprojeto de Pesquisa de Iniciação Científica intitulado “Os livros didáticos em escolas estaduais do Espírito Santo: interpretações sobre o PNLD e as percepções de professores quanto à contribuição dessa política pública para uma educação de qualidade”, sendo parte do Projeto registrado na PRPPG sob o número 11590/2022 denominado “Política Nacional do Livro Didático, direito à educação e a formação cidadã: dinâmicas e relações com as escolas públicas do Espírito Santo”.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se de uma abordagem qualitativa. Nas palavras de Lüdke e André (1986), para se realizar uma pesquisa é preciso promover o contexto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Para tanto, tece-se o estudo de um problema, que ao mesmo tempo considera o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber. Trata-se, portanto, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo, visando elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

O desenvolvimento de pesquisas científicas utilizando de pesquisa qualitativa requer que se analise e interprete distintos aspectos, fatores e dinâmicas que se relacionam entre si. Nesta pesquisa, parte-se de uma etapa de construção do referencial bibliográfico, com base em autores como Höfling (2000), Bittencourt (2002), Cury (2009) e Copatti (2020), e uma etapa de análise documental a partir das coleções de livros didáticos do objeto 2 do PNLD2021, procurando tecer reflexões que ampliem as análises sobre as mudanças oriundas dos desdobramentos dessa política nos últimos anos, reverberando em significativas modificações nas coleções didáticas. Tal análise se constrói pela abordagem crítico-analítica a partir da interpretação de documentos de política e da análise das coleções didáticas, o que se propõe sob aportes da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Conforme a autora, a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, as quais envolvem técnicas parciais mas complementares, explicitando e sistematizando o conteúdo das mensagens, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares entre si. Portanto, as etapas da Análise de Conteúdo contribuem para chegar a elementos considerados comuns e passíveis de categorização.

No presente artigo, a produção de categorias se efetiva pelas análises de coleções didáticas que compõem a área de CHSA do PNLD2021, considerando-se como critérios de seleção as obras produzidas por editoras que constituem o Grupo Kroton, o qual, ao adquirir a Somos Educação em 2018, passou a ser uma das empresas com maior número de editoriais de livros didáticos. A Kroton<sup>32</sup>, constitui-se como uma holding<sup>33</sup> atualmente denominada Cogna, e realiza a gestão dos selos editoriais Ática, Saraiva e Scipione.

O presente artigo, em um primeiro momento, volta-se a debater a Política Nacional do Livro Didático e as suas recentes mudanças a partir do Decreto 9.099/2017 influenciado pela Reforma do Ensino Médio através da lei 13.415 de 2017 e da aprovação da BNCC de ensino médio, em 2018 e, ainda, apresenta aspectos das mudanças no edital do PNLD2021, identificando as coleções didáticas voltadas para a área de CHSA. Por fim, traz reflexões com o intuito de identificar possibilidades e fragilidades observadas a partir da análise de coleções didáticas de CHSA-Ensino Médio, compreendendo em que medida contribuem ou dificultam o ensino de Geografia e de Sociologia, áreas de atuação dos professores-pesquisadores.

32 Notícia disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/10/08/somos-passa-a-se-chamar-vasta>.

33 Uma holding é o controle de outras empresas, sendo que essas empresas controladas podem ser de diferentes setores e diferentes tipos jurídicos. Na condição de controladora, essa empresa pode ocupar também a função de administradora ou apenas a de acionista da companhia. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/o-que-e-uma-holding/>.

## **A Política Nacional do Livro e do Material Didático e suas adequações à Base Nacional Comum Curricular**

O livro didático vem sendo objeto de distintas análises e interpretações, seja no campo da educação, do ensino, das políticas educacionais, dentre outros recortes também voltados às especificidades de cada área do conhecimento escolar. Considera-se, nas pesquisas que desenvolvemos, a necessidade de analisar tal política enquanto processo e produto que chega às escolas públicas de todo o país.

Para Höfling (2000), o PNLD constituiu-se como estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado com a incumbência de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório na Constituição Federal (CF). Desse modo, o artigo 208 da CF reconhece como dever do Estado o atendimento aos estudantes por meio de programas suplementares, como o de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A autora destaca também que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) se constitui como uma unidade autônoma, tendo nele próprio os contornos de uma política pública de corte social. Entretanto, sua análise não se desvincula de outras estratégias e programas, pois evidencia articulações entre a política educacional e outras políticas sociais do Estado brasileiro. Reconhecendo tal processo, delinea-se, inicialmente uma reflexão a partir de aspectos históricos e políticos, levando em conta a presença recorrente desse recurso nas escolas, o que efetiva desde antes da constituição oficial das escolas de educação pública no Brasil.

Considera-se que ainda no século XIX iniciaram-se ações voltadas para a produção nacional de livros didáticos. Segundo Bittencourt (1993), tal processo foi estimulado pelo Governo Imperial visando o desenvolvimento do sentimento nacionalista. Desse modo, pelo Decreto n. 1331 de 1854, foi estabelecida uma premiação a autores que compusessem livros ou traduzissem compêndios, desde que estivessem coerentes com o ideal nacionalista. Com a ampliação de escolas, incentivou-se a produção de livros por autores com experiência pedagógica.

A presença dos livros didáticos na educação escolar teve diferentes objetivos, dentre eles a padronização da língua, uma “formação” mínima dos professores e, ainda, a padronização de conteúdos a serem trabalhados. Considera-se, também, a pretensão de expansão do nacionalismo<sup>34</sup> através das transformações geradas pelas políticas imperiais, ampliando o sentimento nacionalista por meio da atuação da escola e utilizando-se recursos orientadores para esse processo.

Desse modo, o enaltecimento das belezas naturais do país, suas riquezas e possibilidades de desenvolvimento eram temas retratados nos livros didáticos existentes à época. Destaca-se, nesse processo, ênfase nas culturas, modos de viver e produzir de povos europeus, ampliando formas de enaltecer os modelos dos colonizadores em detrimento de outros grupos e parcelas da população que se formava. Portanto, os livros didáticos não consideravam as diversidades étnicas, culturais, históricas, que constituíam o Brasil. Sendo assim, Conforme Copatti (2020), o livro didático se tornou objeto a ser utilizado a fim de uniformizar o processo educativo e conseqüentemente “moldar” os sujeitos que se formam na escola. Serviu, portanto, a várias funções, dentre elas a formação de professores, pois não existia organização voltada para a formação docente. Ainda, para padronizar a língua e estabelecer conteúdos curriculares a serem ensinados, sob um formato admissível, em um contexto de expansão do ideário nacionalista.

---

<sup>34</sup> Nacionalismo - I. DEFINIÇÃO. — Em seu sentido mais abrangente o termo Nacionalismo designa a ideologia nacional, a ideologia de determinado grupo político, o Estado nacional (v. NAÇÃO), que se sobrepõe às ideologias dos partidos, absorvendo-as em perspectiva. O Estado nacional gera o Nacionalismo, na medida em que suas estruturas de poder, burocráticas e centralizadoras, possibilitam a evolução do projeto político que visa a fusão de Estado e nação, isto é a unificação, em seu território, de língua, cultura e tradições (BOBBIO, 1998).

Com a Proclamação da República e, já no século XX, com os avanços da industrialização, algumas políticas passaram a ser definidas no sentido de contribuir para o desenvolvimento do país em distintas áreas, dentre elas as ações em torno da educação. Nesse interim, emergem proposições para a efetivação de uma política nacional voltada aos livros didáticos, o que configurou, ao longo das décadas seguintes, em estratégias e medidas fragmentadas, ou seja, sem uma continuidade e sem significativos investimentos. O Quadro 1 apresenta síntese das principais ações tomadas desde a década de 1920 até 1980.

**Quadro 1** - Principais ações da política nacional do livro didático

<b>Histórico da Política Nacional do Livro Didático</b>	
<b>1929</b>	Criação do Instituto Nacional do Livro (INL).
<b>1938</b>	Criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).
<b>1966</b>	Realização do acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED).
<b>1970</b>	Criação, pelo MEC, do sistema de coedição de livros com editoras nacionais utilizando recursos de INL.
<b>1971</b>	Criação, por meio do INL, do Programa do Livro Didático para o EF (PLIDEF) que assume a administração e gerenciamento dos recursos financeiros destinados a COLTED.
<b>1976</b>	A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) se torna responsável pela execução do Programa do LD, mas, em razão da escassez de recursos, a maioria das escolas não recebiam os materiais.
<b>1985</b>	Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visando qualificar a produção de livros, e ainda a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) compraria e distribuiria os LDs com recursos federais; Liberação e presença da iniciativa privada na produção dos materiais; Estabelece-se a reutilização dos livros didáticos por outras turmas; Realização da escolha dos livros pelos professores; Controle rigoroso da qualidade dos materiais didáticos; Organização de bancos de livros didáticos; Processo de avaliação de livros didáticos por meio de equipes pedagógicas contratadas;

**Elaboração:** Os autores, com base em Copatti, 2020.

O período que se inicia em 1985 marca avanços nessa política pública, ampliando seu caráter gratuito e trazendo ações que visavam garantir maior qualidade das obras criadas pelas editoras. Conforme Cury (2009, p. 126):

A criação do PNLD, em 1985, para vigorar a partir de 1986, apresentou como razões motivadoras: os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa Educação para Todos; a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; e reduzir gastos da família com a educação. O Decreto nº 91.542/85 (BRASIL, 1995) instituiu o PNLD, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau. A criação do Programa Nacional do Livro Didático ocorreu no contexto da definição de políticas de assistência ao estudante, unificadas na recém criada Fundação de Assistência ao Estudante. A FAE procurou consolidar essas políticas em programas próprios segundo as diferentes áreas de atuação.

Em 1994 começaram a ser articulados critérios para avaliação do LD pelo MEC/FAE/Unesco, visando qualificação das obras. No ano de 1996 teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, considerando a qualidade dos livros do PNLD1997, ou seja, das obras produzidas para chegarem às escolas no ano de 1997. Nesse período, a avaliação realizada pelas equipes contratadas originou a produção e publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos para os materiais de 1ª a 4ª séries (COPATTI, 2020), contribuindo para fornecer um material a ser consultado contendo a resenha das obras aprovadas pelo MEC e, portanto, indicadas para serem escolhidas nas escolas e, posteriormente, adquiridas pelo governo.

De modo semelhante, nos anos 2000 ampliou-se a produção de livros didáticos para o Ensino Médio. Essa expansão se iniciou no ano de 2004 por meio do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM), atendendo inicialmente as áreas de língua portuguesa e matemática e gradativamente ampliando a distribuição de livros didáticos para todos os componentes curriculares, por meio do Livro de Estudante e do Manual de Professor, que servia como complemento com orientações e sugestões aos professores de cada disciplina.

Essa política nacional teve outras mudanças nos anos posteriores, dentre eles aquelas advindas do Decreto nº 9.099/2017, fornecendo livros didáticos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, distribuição anual de livros didáticos e obras literárias, edição de obras consumíveis para os anos iniciais do ensino fundamental, dentre outras mudanças significativas. O Decreto nº 9.099/2017, portanto, foi influenciado pela Reforma do Ensino Médio e pela aprovação da BNCC, constituindo-se uma nova configuração a ser considerada na produção das coleções didáticas destinadas aos diferentes ciclos da educação nacional. Uma das mudanças se deve ao cumprimento do conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC. Sendo assim, conforme Copatti (2020), com a homologação da BNCC versão preliminar (2017), os editais do PNLD passaram a contemplar as indicações de cumprimento a essa legislação. Mais adiante, outros editais também foram adequados às reformas realizadas, a exemplo dos editais do PNLD2019, PNLD2020, PNLD2021, PNLD2023 e PNLD2024, os quais são produzidos com base em competências e habilidades, além de Temas Contemporâneos Transversais.

Especificamente no que tange os materiais originados do PNLD 2021, nosso tema de pesquisa, os objetos são divididos em cinco: Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio (Objeto 1); Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio (Objeto 2); Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio (Objeto 3); Recursos Digitais (Objeto 4); Obras Literárias (Objeto 5). Neste artigo a ênfase recai sobre o objeto 2, que se refere aos livros didáticos por grandes áreas do conhecimento.

Observa-se, portanto, inúmeros desafios a partir de tais mudanças, uma vez que o agrupamento em grandes áreas do conhecimento trouxe desafios aos docentes que atuam nas escolas de ensino médio e, ainda, constitui-se como um movimento a ser questionado diante da Reforma do Ensino Médio, que retira especificidades das áreas do conhecimento e, ainda, contribui para impor mudanças nas escolas sem que ocorra, efetivamente, formação dos professores e compreensão sobre as distintas realidades educacionais.

## **O PNLD 2021 por grandes áreas do conhecimento: possibilidades e fragilidades no ensino de Geografia e de Sociologia**

Na produção desta pesquisa foram analisadas as treze coleções da área de CHSA do PNLD 2021, e identificados os grupos editoriais presentes na produção das coleções didáticas das obras para o Ensino Médio. Foram analisados aspectos das coleções: Conexões (Moderna); Contexto e Ação (Scipione); Diálogo (Moderna); Diálogos (Ática); Humanitas (Ática); Identidade em Ação (Saraiva); Interação (Moderna); Conexão Mundo (Ed. Do Brasil); Moderna Plus (Moderna); Multiversus (FTD); Palavras De (SM Educação); Ser Protagonista (SM Educação); Prisma (FTD).

Ao todo são oito editoras, dentre elas as editoras Saraiva, Scipione e Ática, que constituem parte de um mesmo grupo editorial. Com relação a isso, observa-se a intensificação da influência dos grupos privados na educação, ampliando sua atuação nos distintos segmentos educativos. Observa-se que a evidência da

atuação de grupos privados na educação pública ocorre também na sua influência sobre a política nacional do livro didático, expondo a relação público-privado e o crescimento da perspectiva instrumentalista na educação, cujos resultados, muitas vezes, evidenciam a crescente produção de propostas para formação inicial e continuada de professores, gestores escolares e materiais didáticos para alunos. Isso se verifica no PNLD 2021, através dos cinco objetos descritos anteriormente.

Diante disso, a educação tem se tornado, cada vez mais, uma mercadoria disputada, sendo inclusive, conforme Saviani (2013), cotada na bolsa de valores. Diante dos desafios atuais no que tange à garantia de uma educação de qualidade e relacionada com as realidades e os sujeitos que constituem cada lugar e cada território que compõem o país, é necessário que analisemos as propostas que são apresentadas como possibilidades de melhorar a educação escolar no ensino médio. E, também, em outros momentos, dialogar com os profissionais que enfrentam, nos últimos anos, as intensas mudanças originadas pela Reforma do Ensino Médio e pela aprovação da BNCC.

Nesse sentido, a seguir são apontados alguns dos aspectos observados nas coleções analisadas:

### **Organização das coleções do PNLD 2021-CHSA**

As obras de CHSA do PNLD2021 apresentam organização em capítulos e subcapítulos distinta da proposta apresentada usualmente nos livros didáticos de ensino médio por disciplina. A organização atual traz conteúdos de forma integrada entre as áreas do conhecimento (geografia, história, sociologia e filosofia) ao longo dos capítulos, limitando a quantidade de temas e especificidades de cada uma das disciplinas. Por exemplo, nos livros de geografia da 1ª série eram abordados temas de Geografia física, geralmente, e os aspectos econômicos e populacionais nos volumes da 2ª e da 3ª série do ensino médio. De modo semelhante, os antigos livros de Sociologia, que eram distribuídos nas escolas em volume único para serem utilizados durante 3 anos no Ensino Médio, atualmente tem conteúdos dissolvidos nas coleções didáticas junto às demais áreas da CHSA. Os conteúdos passam a ser abordados de forma diversa nos seis volumes das coleções, caso que também se aplica à Filosofia.

A interpretação geral das coleções permite inferir que as coleções seguem uma estruturação própria dos capítulos, cujos temas, em sua grande maioria, não possuem uma similaridade evidente. Nos capítulos estão presentes subdivisões, em subcapítulos e seções, sendo que estas últimas objetivam conectar o conteúdo ao aluno através de textos e informações complementares, mas principalmente através de atividades práticas. É possível perceber algo característico dessas coleções, e que em geral pode-se generalizar para as outras, que é a determinação de objetivos com justificativas específicas, sendo a maioria relacionados à aquisição de determinado conteúdo ou problematização destes.

Portanto, os volumes enfocam metas específicas a serem cumpridas ao final de cada seção individual, tanto pelo professor quanto pelo aluno. E, com base nas metas, as atividades que finalizam cada parte específica dos volumes servem como reforço do conteúdo trabalhado. A linguagem utilizada é descritiva na maior parte dos capítulos, principalmente nos textos gerais de cada um destes, ampliando informações complementares em seções específicas e estimulando reflexões e problematizações apenas quando apresentam atividades a serem realizadas pelos alunos e nas orientações aos professores de como proceder.

Percebe-se, portanto, que as coleções possuem seções semelhantes na sua forma de organização e proposição de ações, com estrutura geral de temas e abordagens bastante parecida entre si, mas variam em seus conteúdos. Como exemplo, destaca-se as seções com proposta de projeto de pesquisa “Integrador”, cujos títulos variam entre “Imersão” (Contexto e Ação - presente na “parte 2”, no fim de cada um dos seis capítulos de cada volume), “Projeto” (Humanitas – presente no fim de cada volume) e “Prática” (Diálogos

- ao total são duas práticas presentes após os capítulos 2 e 4). Tal semelhança evidencia que as editoras atendem aos requisitos do edital do PNLD, no qual as orientações voltadas a projetos e protagonismo juvenil previstas pela BNCC são consideradas, porém, com certa uniformização da organização geral dos livros. Sendo assim, o que diferencia cada coleção é a distribuição e o recorte dos conteúdos nos volumes e o tipo de proposta que cada uma propõe.

## **Modo de abordagem dos conteúdos nas coleções da área de CHSA**

De maneira geral, as coleções apresentam-se sob uma estrutura descritiva e explicativa, basicamente apresentando para os alunos e professores um recorte do tema e do conteúdo proposto com metas pré-estabelecidas, o que pode levar a um processo mecanicista tanto de utilização do LD (modo procedimental) quanto no que tange às orientações e sugestões fornecidas para o professor de ensino médio na “condução” da aula. O LD pode, nessa perspectiva, conduzir o professor e a turma para o caminho de uma abordagem muito específica, podendo resultar no cerceamento à autonomia docente, limitando a proposta a cumprir a aquisição das habilidades e competências previstas na BNCC, evidenciando, ao final, um conjunto de questões moldadas às avaliações externas da qualidade de educação.

Mesmo levando em consideração que o livro didático é um material de apoio aos profissionais docentes, se torna um dilema, entre o professor e o material, descobrir quem conduz a aula, e de que maneira realiza esta condução, haja vista que o material, em específico o livro didático, por ser repleto de orientações e sugestões próprias, delimita, de certa forma, a maneira de trabalhar com este material nas aulas.

Um olhar panorâmico das coleções permite-nos afirmar que algumas abordagens, com métodos e objetos de disciplinas específicas, são realizadas dentro do limite de 2 e 3 páginas dos volumes, salvo temas que inevitavelmente dependem de uma apresentação mais concisa, que então ocupam até 10 páginas. Vale ressaltar que algumas coleções possuem volumes que podem ser utilizados independentes de uma sequência específica, tornando possível modificar a sequência e adequar o material ao planejamento docente.

No entanto, é importante considerar que em alguns trechos e seções dos LDs existem possibilidades de maior mobilização nos processos de construção dos conhecimentos quando são problematizados determinados conteúdos, e quando se provoca o aluno a realizar pesquisas e diálogos em comunidade, visando produzir dados que possam ser debatidos em aula, que se apoiam em temas contemporâneos, de relevância social, e na ciência.

## **Visibilidades e fragilidades das áreas de CHSA**

Cada coleção, de acordo com as orientações apresentadas no Manual do Professor, contempla as quatro áreas do conhecimento. No entanto, o que se observa na análise do primeiro volume das referidas coleções é que cada qual atende de formas variadas os conteúdos, também podendo privilegiar, geralmente, a uma ou duas disciplinas, como é o caso do primeiro volume da coleção Contexto e Ação, onde é possível perceber que os conteúdos se relacionam muito mais com as áreas de sociologia e história, e destaca-se ainda que nesta coleção há a característica de interdisciplinaridade de forma mais acentuada, como já descrito neste artigo, em que se sugere que professores de disciplinas distintas, não necessariamente da área de CHSA, trabalhem um mesmo conteúdo; esta mesma característica é exemplificada na seção “Explorando”, do tema 3 do capítulo 1, onde indica-se a relação interdisciplinar entre o professor de história e biologia, para trabalharem a relação entre colonialismo e evolucionismo a partir de texto específico sobre o tema.

Já no primeiro volume da coleção Humanitas percebe-se maior diversificação da inclusão das disciplinas da própria área de CHSA, e ainda, algo que julgamos ser um diferencial, quando se sugere professores que possam trabalhar diretamente com a antropologia em temas específicos, o que seria realizado pelos professores de sociologia, já que estes geralmente são formados em Ciências Sociais.

Há, ainda, em todas as coleções, propostas que envolvem diferentes áreas no estudo um mesmo conteúdo. A organização dos livros neste formato, pressupondo práticas de interdisciplinaridade, pode considerar que seria de maior proveito para aquisição de conteúdo o debate e a conexão das distintas disciplinas num mesmo tema, isto pode, então, não levar em consideração que cada disciplina possui uma abordagem específica sobre determinados objetos de estudo, e que não necessariamente seriam passíveis de realizar tal abordagem interdisciplinar. No exemplo da seção “Explorando”, da coleção Contexto e Ação, a conexão entre antropologia e biologia, ao tratar do tema evolucionismo, pode ser realizada com efeito pela natureza do próprio objeto de estudo, porém, ainda existem ressalvas quanto à realização desta prática interdisciplinar mais complexa, ampla e, portanto, desafiadora, o que requer tempo de planejamento e diálogo constante e intenso.

No entanto, outras preocupações com a organização dos livros do objeto 2 por grandes áreas do conhecimento surgem ao refletir sobre como dividir o conteúdo de 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio em seis volumes, com temas que se aproximam dentro de uma mesma obra, mas considerando também que, nas escolas, não há possibilidade de planejamento eficaz e uma clareza de como utilizar estes recursos, de modo a organizar o conteúdo que cada professor deve ensinar e como poderia abordar nas aulas, para não se tornar repetitiva a abordagem de um mesmo conteúdo em aulas de distintas disciplinas. Além disso, o pressuposto de que dois professores de grandes áreas do conhecimento distintas conseguiriam trabalhar os temas interdisciplinares específicos seguindo determinados padrões (orientações e “modos de fazer” sugeridos ao longo dos capítulos do LD e no MP) torna-se utópico ao considerar a carga horária e também o tempo de planejamento de aulas para determinados professores.

As conexões interdisciplinares na escola podem se tornar raras durante o período letivo, considerando que muitos professores perderam carga horária para novas disciplinas alternativas do Novo Ensino Médio (Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletivas). Outras vezes, acabam assumindo tais disciplinas, sem tempo dedicado à própria área de formação. Outro desafio são as redistribuições para outras escolas, por motivos diversos, ou distribuição de carga horária de forma fragmentada.

Diante disso, situações específicas sobre a utilização das coleções podem ser mencionadas: como os professores poderão dividir os capítulos sendo que cada qual tem carga horária e dias de aula distintos na escola, por vezes sem possibilidade de planejamento colaborativo? Como planejar com eficácia a abordagem de determinados conteúdos se a sugestão de professores de disciplinas específicas, para abordagem dos conteúdos, é realizada somente nos curtos temas dos capítulos, e não separados entre os próprios capítulos, ou obras, o que gera fragmentação dos conteúdos e também para sua sequência didática?

Ao analisar tais elementos presentes nas coleções didáticas, questionamos também a relação dos livros do PNLD2021 com os conteúdos previstos no currículo escolar, tendo em vista que com as mudanças no Ensino Médio também a distribuição de disciplinas, formatos e temas modifica a relação dos docentes com os materiais didáticos disponibilizados através desta política pública. Portanto, utilizar um livro didático de modo fragmentado com outros colegas professores torna-se um desafio, pois pode interferir na autonomia destes profissionais na relação com o currículo escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

## **Considerações finais**

Este artigo teve por objetivo analisar mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e sua relação com a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições escolares, visando compreender de que forma os livros didáticos do PNLD 2021, voltados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) são organizados. Para desenvolvê-lo foi optado pela sustentação a partir da pesquisa qualitativa, sob dois movimentos: interpretando produções científicas que tratam de temas voltados à política do livro didáticos e o PNLD2021-CHSA.

Na análise geral das coleções, foram identificados aspectos mais significativos a partir da organização do sumário e a (in)visibilidade das disciplinas nas obras, tratando da abordagem dos conteúdos, áreas disciplinares mais evidenciadas e orientações aos professores, o que tornou possível perceber que, embora as coleções apresentem propostas coerentes com temas das quatro áreas do conhecimentos, ainda é comum perceber a organização padronizada dos livros didáticos, cuja linguagem, orientações e proposições se voltam a explicar aos alunos e professores sobre os assuntos e indicar modos de proceder, chegando a uma finalização em que se propõe atividades que mensurem a aprendizagem.

Permanecem propostas por vezes muito semelhantes, o que evidencia um padrão nos livros didáticos que, mesmo sugerindo quais professores de cada área de CHSA ministrariam o conteúdo, não dialoga interdisciplinarmente de modo amplo e até pode dificultar relações com a organização curricular da escola. Ainda, a ênfase em habilidades e competências da BNCC e sua efetivação nas salas de aula por meio de padrões direcionado, com relação direta com avaliações externas padronizadas, provocam a pensar como tem se realizado a utilização destes recursos pelos professores de cada grande área do conhecimento.

Outro desafio se refere à necessidade de conhecer como se efetiva a atuação de grupos privados produzindo materiais com propostas didáticas para a todo o território nacional, com sugestões e orientações de como proceder, o que exime o Estado do seu papel de dispender formação de qualidade (inicial e continuada) aos docentes.

Sem tal formação, os livros didáticos podem ser utilizados definir processos educativos e padrões de ensino, em um movimento pragmático e descontextualizado da realidade de cada lugar, de cada estudante, da própria escola e seus docentes. Amplia-se, ainda, a ideia de educação pública como mercadoria, disputada e conduzida sob um viés empresarial a partir da atuação intensa e direcionada de determinados grupos privados.

Sem desconsiderar as possibilidades de contribuição dos livros didáticos na construção de conhecimentos dos estudantes, cabe aos docentes sua análise, compreensão e interpretação no sentido de aproximar as propostas neles contidas com as realidades em que exercem seu trabalho, procurando tornar significativo o conteúdo proposto nestas coleções.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 1977.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- COPATTI, Carina. **Professor, livro didático e a autonomia docente**: olhares sobre a docência em Geografia. Curitiba: CRV, 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr., 2009.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2. Ed. São Paulo: Editora E.P.U., 1986.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abril, 2000.  
SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no brasil: Abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PERSPECTIVA DO PROFESSOR: A INFLUÊNCIA DO SPAECE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ESTADO DO CEARÁ

Milvane Regina Eustáquia Gomes Vasconcelos<sup>35</sup>  
milvane.vasconcelos@prof.ce.gov.br

Edgleison Vasconcelos Diogo<sup>36</sup>  
Edigleison.diogo@prof.ce.gov.br

## Resumo

As políticas públicas educacionais, em especial as avaliações de desempenho é a temática de nossa pesquisa. Selecionamos o SPAECE, por ser uma avaliação em voga no Estado do Ceará. O SPAECE, é introduzido no espaço escolar através da lógica neoliberal em 1992. E vem modificando a sua forma para atender as necessidades de mercado e as demandas do atores internacionais. A partir da observação no espaço escolar, nota-se que os componentes curriculares das ciências humanas, são deixados em segundo plano para atender o objetivo e êxito nessa avaliação. Assim, problema a ser respondido é como o SPAECE, através perspectiva histórica, influencia a construção do currículo escolar de Ciências Humanas Estado do Ceará, bem como seus resultados, podem apresentar de fato a qualidade na educação. A metodologia parte da pesquisa bibliográfica seguida de estudo de caso. Verificou-se que o SPAECE, sendo um modelo de avaliação externa em larga escala, tem a perspectiva de *accountability* em tradução direta, como prestação de contas, mas alguns autores e estudiosos da gestão pública defendem que os termos controle, fiscalização, responsabilização, compromisso, proatividade e transparência também podem ser usados para defini-la, a partir do ano de 2012 passa a adequar a avaliação ao ENEM às suas demandas, indicando as preocupações do governo com a inserção dos alunos no Ensino Superior. E nosso objetivo é compreender os desdobramentos do SPAECE no trabalho de docentes que atuam na Educação Básica do Estado do Ceará e como eles tem contribuído para a segregação do currículo no ensino médio a partir da competitividade pautada nos aspectos e influências neoliberais, escolhemos inicialmente a duas escolas da região norte do Estado do Ceará para realizar estudo de caso, do qual percebemos que nossas hipóteses se materializam com a construção de um currículo oculto, com atividades que privilegiam os componentes de língua portuguesa e matemática, fonte de avaliação do SPAECE.

**Palavras-chave:** SPAECE. Ciências Humanas. avaliações externas. Ceará.

35 Doutoranda em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e professora da rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

36 Mestre em Educação, professor da rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

## Apresentação

As políticas educacionais no Brasil, no contexto do Neoliberalismo, têm como um dos seus objetivos o investimento em educação bem como mensurar sua qualidade através de avaliações externas, essas ideias se materializam pós de década de 1990, implantadas sob o olhar intervencionista do FMI (O Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial (BALL, 2012).

A estratégia neoliberal é colocar a educação como prioridade “salvacionista” sendo vista como alternativa de ascensão social e a democratização de oportunidades. Em contrapartida, a escola, deveria ser um espaço de reflexão crítica, porém para atender as demandas do mercado, as atividades provenientes nesse espaço, contribuem para materializar a forma de eficiência mecânica, distanciando da acumulação subjetiva de forças contrárias a dominação (SAVIANI, 2014).

Uma das alternativas desse processo, são as avaliações externas, que são implementadas a nível nacional, estadual e local mensuram de forma fragmentada a qualidade da educação. Elegem dois componentes curriculares, língua portuguesa e matemática e a partir de seus resultados, promovem intervenções com a finalidade de melhorar os índices educacionais, alternando o currículo real e oculto.

O SPAECE, uma avaliação externa promovida pelo Governo do Estado do Ceará, é introduzida nessa lógica neoliberal em 1992. E vem modificando a sua forma para atender as necessidades de mercado e as demandas dos atores internacionais, Verificou-se que o SPAECE, sendo um modelo de avaliação externa em larga escala, tem a perspectiva de *accountability* em tradução direta, como prestação de contas, mas alguns autores e estudiosos da gestão pública defendem que os termos controle, fiscalização, responsabilização, compromisso, proatividade e transparência também podem ser usados para defini-la, a partir do ano de 2012 passa a adequar o ENEM às suas demandas, indicando as preocupações do governo com a inserção dos alunos no Ensino Superior (OLIVIERA, 2017).

Assim, problema a ser respondido é como o SPAECE, através perspectiva histórica, influencia a construção do currículo escolar do estado do Ceará, bem como seus resultados, podem apresentar de fato a qualidade na educação. Sua aplicabilidade é fragmentada em apenas dois componentes curriculares, e não oferecem subsídios para uma educação integral (SOUZA, 2014).

Diante das interferências do SPAECE, no desenvolvimento e na construção do currículo que por vezes podem se distanciar do que expressa o Art. 205 da Constituição Federal a qual visa ao “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”, é possível afirmar que a gestão das políticas educacionais deve ter como lócus de estudo o ambiente escolar, assim iremos nos debruçar sobre as escolas estaduais, sob a gestão da CREDE 6 (Coordenadoria Regional de Educação da região norte do Estado do Ceará), um território multicultural, localizado no seminário, com dilemas ambientais que afetam a lógica da empregabilidade, bem como a vida social da grande maioria da população, já que tais políticas se consolidam, em última instância, no cotidiano deste espaço. Elegemos como recorte histórico, os anos de 1992 a 2015 que contemplam o início e a mudança para atender o ENEM, para realizar nossa pesquisa.

O objetivo de nossa pesquisa é compreender os desdobramentos do SPAECE no trabalho de docentes que atuam na Educação Básica do Estado do Ceará e como ele tem contribuído para a segregação do currículo no ensino médio a partir da competitividade pautada nos aspectos e influências neoliberais. Assim os caminhos da pesquisa versam em identificar o SPAECE, no contexto nacional, na lógica Neoliberal, das políticas de avaliação da qualidade da Educação para tanto é necessário investigar os impactos do SPAECE, na construção curricular das outras áreas do conhecimento; assim compreender como ocorre a integração dos dados produzidos pelo SPAECE, e o currículo adotado pelas escola e como as escolas,

fazem o tratamento dos resultados do SPAECE, na transformação de suas práticas pedagógicas e na produção do Currículo real escolar e assim buscar entender os rebatimentos do SPAECE, na construção de uma educação integral proposta na implementação do novo Ensino Médio.

## **Justificativa e Fundamentação teórica**

Tão importante quanto compreender os processos relacionados a lógica neoliberal e seus rebatimentos na educação, é compreender como esses processos se desenvolveram no ambiente escolar, quanto a construção do currículo real e oculto, sua introdução nas escolas, os efeitos da fragmentação no processo de mensurar a qualidade na educação. Precisamos trazer à tona, como é percebido esse processo. E a construção da ideologia para uma educação que atenda as demandas de mercado.

Nos aspectos pessoais, a relevância em compreender SPAECE, como uma política segregadora na construção de uma educação emancipadora, vem da observação diária no espaço escolar, enquanto professora de História. As transformações na execução do currículo real, a análise dos resultados, e a fragmentação dos componentes curriculares avaliados. Tais apontamentos, transformam a rotina da escola para atender as demandas da avaliação que elege seus atores principais, excluindo certos componentes curriculares do processo.

Para a sociedade, a pesquisa se torna relevante por propor apontar como o SPAECE, se conecta a uma estrutura maior de políticas educacionais para educação e se integram à conjuntura internacional da lógica neoliberal, nos aspectos políticos, sociais e econômicos.

Trazendo assim, mais esclarecimentos sobre os rebatimentos causados pela análise fragmentada dos resultados dele, na construção de uma educação emancipadora, crítica e integral dos estudantes do ensino médio do Estado do Ceará.

Por apresentar um marco extremamente importante a proposta de Tese, é social e historicamente determinada. Uma análise crítica da qualidade em educação deverá considerar os aspectos sociais a ela inerentes, articulando-os aos de ordem técnica e pedagógica e aos de caráter político e ideológico. Horta Neto (2006, p. 18) ao se referir à qualidade da educação, afirma que a qualidade se trata de um conceito particularmente útil para o desenho e a avaliação das políticas públicas e acrescenta que o conceito de qualidade a ser utilizado deve ter características que permitam a sua mensuração.

Frente a importância de se compreender em que situação está a discussão acerca de temas voltados para avaliação educacional e currículo, optou-se por fazer um trabalho de revisão de literatura, no banco de dissertações e teses da CAPES, Google acadêmico e plataforma SIELO.

Sobre análise da Gestão Democrática e sua relação com o SPAECE, Alves (2017), auxilia na nossa proposta pois discute, crise Neoliberal, e a montagem da lógica empresarial dentro do processo educacional, desenvolvendo o conceito de gestão democrática e administração, traçando suas diferenças, bem como definindo o papel do gestor no processo educacional.

O autor aponta que a mensuração do rendimento escolar está contribuindo para manter e justificar a precarização permanente do espaço público por intermédio da legitimação de processos de avaliação e de complementação da aprendizagem totalmente ofertados pelo mercado, a fim de perpetuar as profundas diferenças individuais e sociais resultantes do atual modelo econômico de produção.

Em relação a análise e crítica dos processos que envolvem as avaliações externas, trazemos ao debate, Caviedes (2017), em sua tese, o autor, tem como objetivo investigar e analisar criticamente as políticas

públicas de avaliação externa na Colômbia e no Brasil, no contexto da sociedade capitalista. Isso nos mostra que os processos da globalização seguem uma lógica internacional, e podemos constatar problemas parecidos em outros países.

Dotamos lacunas parecidas em outros processos de avaliações externas, Felipe (2017), que faz uma análise das avaliações externas no Estado de São Paulo, o mesmo confirma, o ideário neoliberal que permeia a política educacional paulista, desde a década de 1990, induz a qualidade educacional a uma concepção reducionista, pautada na quantificação de resultado.

Sobre o SPAECE, e a exclusão escolar, a dissertação de Ferreira (2019), pretende compreender como os resultados das avaliações em larga escala, SPAECE têm sido apropriados pelo conjunto de professores do Ensino Médio para pensar estratégias de ensino que contribuam para reverter o quadro de exclusão da referida escola.

Desta forma, tem como hipótese de trabalho que reflexões coletivas sobre as avaliações em larga escala e os dados por elas produzidos podem contribuir no desenvolvimento de estratégias de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, impactando positivamente no desempenho dos estudantes deslocamento dos estudantes, a pesquisadora trabalha como gestora na escola pesquisa, os eixos teóricos refletem sobre “Gestão de resultados e Gestão de Currículo” e “formação continuada”.

Porém, sua visão de gestora, limita-se a analisar os resultados oficiais produzidos pelo Governo do Estado do Ceará, onde a escola, ficou entre as 10 melhores no ranking, todavia, a análise fragmentada apenas de língua portuguesa e matemática, não oferece subsídios suficientes para mensurar a qualidade da educação como um sistema articulado. Deixando a margem, os componentes curriculares de ciências humanas e ciências da natureza, que ficam fora do processo avaliativo.

Os resultados oficiais são bem relevantes, esperados pela comunidade escolar. A pesquisa de Matos (2019) investiga a apropriação das avaliações externas no âmbito do SPAECE, seu propósito é de compreender como os gestores e professores da pesquisa se apropriam dos resultados das avaliações do SPAECE, utilizando-os como instrumento para melhoria da qualidade da aprendizagem de seus alunos. De acordo com Matos (2019, p. 22) seus estudos partem do princípio de que “a utilização pedagógica dos resultados das avaliações do SPAECE pela equipe gestora pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”. Nesse sentido é importante destacar como pensar o emprego desses dados.

Gomes (2020) investigou como a matriz de referência do SPAECE para a 3º série do Ensino Médio e o currículo praticado se relacionam, buscando compreender como os dados da avaliação externa podem ser utilizados no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico escolar. Assim como Menezes (2019) a autor exerce a função de professor, sua hipótese de pesquisa diz que o SPAECE provoca influência direta nas atividades curriculares exercidas pela escola, utilizou como eixos teóricos “apropriação de resultados das avaliações externas”

Sobre a implantação de processos avaliativos próprios, Alavarce (2020), conclui-se que a avaliação externa, concebida como um processo amplo que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, é um importante instrumento para o acompanhamento de alunos e escolas e a tomada de decisões. Porém, além de se enfatizar a necessidade de novos estudos em face das tendências constatadas, recomenda-se cautela para afastar eventuais efeitos negativos, como transferência de responsabilidades e comprometimento da qualidade de seus próprios resultados.

Em relação à pesquisa em política educacional, (BALL, 2013), traz debates pertinentes, sobre preocupações em relações aos processos e métodos da reforma e em relação as tradições e práticas das ciências humanas, para ele os últimos dez anos trazem a dicotomia entre política real e política empregada.

As políticas educacionais são debatidas inicialmente na Inglaterra e depois nos Estados Unidos, no Brasil, chegam após a crise neoliberal dos anos 1990 (CHERRY, 1991 p. 38), defende, se uma reestruturação

ou reforma significativa está para acontecer, ou mesmo já tenha acontecido, aprender dividir, o trabalho também é poder. Pois os professores que irão de fato colocar em prática as novas formas de ensinar com base na construção do currículo real e o oficial.

Amparada nas análises iniciais de Ball (2013), outro importante autor (POWER, 2019), explica os aspectos da recente mudança ocorrida em escolas inglesas, tendo como referência uma estrutura macroalatória, em particular discutindo a utilidade da teoria marxista centrada no Estado para a explicação de processos locais. O questionamento, não é algo novo, já existe debates em relação a um modelo de política educacional centrada no Estado (BALL, 2013).

Também debate a respeito, e chama atenção para as consequências negativas de abordagens *top Downs* afirmando que teorias contraídas no Estado servem a um propósito ideológico perigoso de tirar ainda mais o poder dos sujeitos.

Após estudar os autores acima, nossa proposta já vem sendo amadurecida, e nosso estado da arte sendo construído, apresentando um pouco desse processos, destacamos que nossa pesquisa faz parte de debates em torno do trabalho do Historiador do tempo presente, assim concordamos com (DELGADO, 2013) quando apresenta os desafios para o estudo da história do tempo presente e as dificuldades para sua legitimação como campo de estudo.

Algumas linhas são especialmente exploradas, como o debate sobre definição dos marcos da história do tempo presente, suas relações com as memórias e as comemorações. os usos políticos do passado e as pressões sociais sobre os historiadores, além de discutir algumas possibilidades para o enfrentamento desses desafios, focalizando especialmente as relações entre memória e história.

Nessa perspectiva Bédarida declarou que a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias” (BÉDARIDA, 2002, p. 221). Assim, a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que ela se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções.

Concordamos com Thompson (2001), que alerta para a atenção que se deve ter ao ofício, bem como analisar velhos problemas sobre novos olhares, buscando fazer perguntas ao documento, pois a história, sendo uma disciplina de contexto e de processo, necessita de trabalhar um significado dentro de um contexto onde a estrutura muda conforme muda a pergunta. Caracterizando assim, uma mão dupla no processo de análise e construção do conhecimento, onde ambos os lados são agentes sociais e cada qual tem seu interesse perante um fato ou costume.

Ao analisarmos a História a partir de sua escrita científica, poderíamos pensar que ela faz parte de um lugar social. Segundo Certeau: “A escrita da história se constrói em função de uma instituição” (CERTEAU, 1982, p. 66). O autor baseia sua argumentação no fato de que é através dos interesses da instituição que a História enquanto uma disciplina vai se organizar. Os desejos institucionais vão atuar desde a metodologia empregada, ou até mesmo na seleção das fontes, para as pesquisas a serem elaboradas.

Certeau (1982), frisa em seus estudos que é necessária a utilização de uma teoria para as produções historiográficas, assim se evitando a construção de dogmas. O pensamento do autor é importante, para relativizarmos as nossas ideias sobre os nossos objetos de estudo e não criarmos em nossa escrita histórica uma tendência à produção de verdades.

Seguindo na linha do estado da arte (BLOCH, 2001), escreve a frase: “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes”. Entendendo com isto que, fazer uma pesquisa é, principalmente produzir conhecimento, e este deverá estar ao alcance e compreensão de todos, não apenas a um grupo restrito de intelectuais.

A conexão entre um sistema educacional estratificado e o Estado é o relatado por (DALE; OZGA, 1989), em termos da necessidade de prover de forma mais eficiente, uma força de trabalho mais estratificado e adequado, isso reflete em uma crise de acúmulo de capital, na qual não há mais excedente suficiente para cumprir as funções legítimas. Na prática, afirma que os diferentes resultados das avaliações externas comprometem o engessamento do sistema escolar.

Por fim, os trabalhos de (STEPHEN; BALL, 2013), foram desenvolvidos no campo da Sociologia educacional, porém a interdisciplinaridade serve base a nossa pesquisa, muitas de suas publicações são voltadas para o grande interesse para o campo do currículo. Ele volta-se para uma interpretação complexa e não linear das políticas de currículo, nessas investigações, contrapõe a perspectiva estadocêntrica a abre possibilidades instigantes para o campo do currículo.

Ao final do processo de revisão do estado da arte, observou-se que não foram encontradas teses nos bancos de análises que tratam especificamente de pensar o SPAECE, quando uma ferramenta de alinhamento ao processo neoliberal, portanto percebe-se que essa proposta vem a integrar-se aos trabalhos já publicados acerca do objeto, trazendo uma visão do mesmo enquanto instrumento de alinhamento aos aspectos neoliberais da educação mercadológica, para atender as necessidades empresariais, da educação para o trabalho, na perspectiva da precarização do ensino.

Uma vez que o SPAECE, marginaliza outros componentes curriculares, a destacar as ciências humanas, quando o mesmo elege apenas a língua portuguesa e a matemática, como forma única de mensurar a qualidade da educação, oferecida na educação básica do Estado do Ceará.

## **Metodologia**

Compreende-se que a proposta apresentada, trata-se de uma pesquisa histórica e bibliográfica, pois visa proporcionar maior conhecimento acerca dos processos presentes no contexto das avaliações externas, em especial o SPAECE, caracterizando assim uma proposta de pesquisa qualitativa, empregando como estratégia de abordagem o método dialético e materialismo histórico, pois conforme (GIL, 2008), os fenômenos sociais não podem ser compreendidos isoladamente, muito menos sem levar em consideração suas bases e influências políticas, econômicas, sociais e culturais.

No que compreende as fontes, será analisado documentação indireta dividida em pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental, elege como fonte, os PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) das Escolas, Portarias oficiais, análise de resultados, contidos de forma física nas escolas e nas CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), O processo de seleção da amostragem das fontes será dividido em documentos físicos e digitais, disponíveis nos sites oficiais da SEDUC e Crede6.

Quanto aos critérios de análises das fontes, foram aplicados dois métodos: a triangulação, partindo dos pontos de observação dos rebatimentos dos resultados do SPAECE, na construção de um currículo real a ser trabalhado nas escolas e como será possível dentro dessa lógica, a concretização de uma educação onmilateral para o novo ensino médio.

O outro procedimento de análise de fontes, se caracteriza como o paradigma indiciário, pois para se compreender e interpretar dados afim de se estabelecer novas narrativas, através de indícios, faz-se necessário trabalhar tal método, uma vez que ao trabalhar os dados e aspectos negligenciáveis por “leigos” se pode inferir novas conclusões.

O paradigma indiciário, desenvolvido e empregado por Carlo Ginzburg, possibilita interpretar a realidade, algumas vezes opaca, em busca de características menos vistosas, de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la.

Para a história, ou “ciência da história”, tal paradigma é imperativo, haja vista que o objeto de estudo do historiador é o passado. E, sendo passado, não há como acessá-lo diretamente, só há como tangenciá-lo por meio daquilo que nos ficou, dos “restos” desse passado. Grosso modo, dos indícios dos eventos passado, a história é um saber, ou uma ciência, indireto. Não há, para Carlo Ginzburg, como enquadrar a história fora dessa reflexão sobre paradigma indiciário (GINZBURG, 2013).

Quando ao método da oralidade, permite o diálogo e a interação com as fontes selecionadas, a partir da história oral onde “dar voz àqueles que normalmente não a tem: os esquecidos, os excluídos ou [...] os ‘derrotados’” (JOUTARD, 2000, p. 33; MEIHY, 2000, p. 95-97). Nessa perspectiva de interação de vozes periféricas, a utilização de fontes orais ao lado de documentos escritos tem a pretensão de resgatar a ação histórica daquelas pessoas e grupos que não são contempladas nos documentos escritos oficiais, além de permitir e confrontar a fonte que fala (entrevistados) e a fonte oficial (documentos) sobre as narrativas oficiais do SPAECE.

Um outro critério a ser empregado, nos aspectos referidos das fontes citadas acima, será o de entrevistas estruturadas, ela diz respeito à flexibilidade das respostas. Neste modelo de entrevistas, as perguntas são preestabelecidas, de modo a organizar um roteiro com os entrevistados. À medida que a entrevista ocorre, outros questionamentos podem emergir, cabendo ao entrevistador a condução do tema a ser tratado. Dessa maneira, o entrevistado sente-se à vontade para falar sobre suas experiências na sala de aula e na escola, em relação ao SPAECE.

Desse modo, selecionaremos professores, da área avaliada e das áreas não avaliadas, serão expostos questionamentos sobre o uso das avaliações externas (SPAECE), a relação entre a política educacional e o sistema de avaliação estadual, além de sua percepção sobre o uso destas avaliações em seu planejamento e na construção do currículo real e oculto empregado nas escolas estaduais.

Ao representante do núcleo gestor serão abordados itens semelhantes aos dos professores, com foco nos resultados registrados pela escola, sua articulação em torno dos resultados do SPAECE e a relação com a secretaria de educação, além do trabalho junto ao professor em sala de aula.

Já no processo de delimitação temporal, para coleta e análise dos respectivos eixos apresentados acima, será tomado por base os resultados obtidos a partir dos anos 2000 até 2020. Assim poderemos inferir a construção do currículo, análise dos resultados, as políticas implementadas após os resultados, a avaliação dessas políticas, e seus efeitos práticos na vivência escolar através de análise desses resultados, pensando na construção das bases curriculares estaduais, passando pelo debate acerca da construção do PNE, e seus efeitos na implementação do novo ensino médio no Estado do Ceará.

Em relação à localização das fontes: estão disponíveis, na internet, de forma virtual, nos sites da Secretaria Estadual de Educação, CAEd – UFJF (Organizadora da aplicação do SPAECE), organizadora do SPAECE, no Google acadêmico e fisicamente, nas Coordenadorias regionais de Educação (CREDE-6), e nas escolas.

## **Resultados preliminares**

Ao concluir nossa pesquisa espera-se responder aos questionamentos dos objetivos lançados nesse projeto: *analisar o SPAECE a partir da lógica Neoliberal e como este tem influenciado no desenvolvimento e implantação do currículo no ensino médio de forma a estabelecer processos de segregação a partir da competitividade e a políticas de resultados.*

Assim, observar os novos olhares através do aparelho ideológico, educação e a precarização dos processos de ensino e aprendizagem. Espera-se com a elaboração dessa tese, problematizar as políticas públicas educacionais no panorama neoliberal, voltada para compreender se os princípios da LDB, são plenamente desenvolvidos no sistema educacional cearense.

A lógica das Avaliações externas inseridas nos processos avaliativos, que estão presentes no currículo e no fazer pedagógico, produzidos dentro de uma perspectiva Neoliberal onde notamos através da observação empírica o distanciamento do pensamento crítico, a formação da precarização, e onde encontramos o lugar das ciências humanas nesse viés mercadológico de produção mecânica de resultados.

Observamos que as políticas públicas educacionais, especialmente o SPAECE, considerando as alterações que vêm sendo incorporadas aos processos avaliativos desde 1990, são fruto da ordem econômica e mundial, que fazem a escola uma espaço empresarial, que não troca saberes, e sim provoca concorrência e distanciamento do pensamento crítico e emancipatório.

O período em destaque foi escolhido pois parte da dinâmica da reformulação do Estado brasileiro e aderiu às políticas neoliberais como orientação da gestão, as quais produziram profundos efeitos nas políticas educacionais, inclusive as relacionadas à avaliação da educação.

Portanto, é de fundamental importância ao final da pesquisa compreender os processos relacionados à lógica neoliberal e seus rebatimentos na educação, e como esses processos se desenvolveram no ambiente escolar, quanto a construção do currículo real e oculto, sua introdução nas escolas, os efeitos da fragmentação no processo de mensurar a qualidade na educação. Precisamos trazer à tona, como é percebido esse processo. E a construção da ideologia para uma educação que atenda as demandas de mercado

## Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** – São Paulo: Cortez,
- BEDARIDA, DOSSE, François (2012). **História do Tempo Presente e Historiografia.** Revista Tempo e Argumento. Consultado em 30 de Março de 2018.
- OLIVEIRA SILVA; SECHIM, Wanessa Zavarese (coord.). **Projeto Político Pedagógico: programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Famílias.** Brasília: Ministério da Educação, 2010 (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra).
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Escola, comunidade e educação.** Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? *In:* Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – n. 3 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2007.
- CAVIEDES, Juan Francisco Remolina, 1973- **Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista /** Juan Francisco Remolina Caviedes, 2017.
- CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica.** Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Avaliação Institucional.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CORDEIRO, Georgina N. K. **Formação de Professores: alternância como elemento integrador.** *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 547.

DARDOT, Pierre **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** / Pierre Darlot; Christian Laval; tradução de Mariana Echalar – 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, J. L. F. **Entre currículos prescritos e currículos praticados: um estudo de caso em uma escola de ensino médio de Apuiarés-Ceará**. 2020. 257 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2020/08/Vers%C3%A3ofinal\\_Jose%CC%81LeonardoFerreiraGomes.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2020/08/Vers%C3%A3ofinal_Jose%CC%81LeonardoFerreiraGomes.pdf). Acesso em: 27 jan. 2022.

MARX, Karl. **Contribution a la crítica de la economia política**. Traducido por Marat Kuznetsov. Moscú: Editorial Progreso, 1989. Citado 2 vezes nas páginas 34 e 35.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana: Crítica de la novísima** filosofia alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profestas. Madrid - Espana: Ediciones MAKAL, 2014 (Serie Clásicos). Citado 5 vezes nas páginas 38, 39, 40, 53 e 54.

MATOS, R. B. A. **Apropriação dos resultados das avaliações do SPAECE: estudo de caso em uma escola estadual de ensino médio do Ceará**. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2020/07/DISSERTACAO\\_RACHEL-BRAGA-ALVES-DEMATOS\\_VERSAO-FINAL.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2020/07/DISSERTACAO_RACHEL-BRAGA-ALVES-DEMATOS_VERSAO-FINAL.pdf). Acesso em: 07 jan. 2022.

PEQUENO, M. I. C; LIMA, A. C. **Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE 2004: lições e desafios**. In: VIDAL, E. M. (org.). Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará: estudos exploratórios do SPAECE 2004. Fortaleza: SEDUC, p. 9-21, 2006. PEREIRA, J. M. Manual de metodologia da pesquisa científica. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

PESTANA, M. I. G de S. **A experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais**. Em que Avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos. v. I. Florianópolis: Insular, p. 117-136, 2013.

SALES, L. C. O. **Apropriação e uso dos resultados do SPAECE: o caso da escola Antônio Sabino Guerra**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/01/LEANDRO-CARLOSOLIVEIRA-SALES.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Citado 4 vezes nas páginas 41, 109, 111 e 112.

SOUZA, M. A. **O uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos**. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos**. v. I. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.

SPAECE: **Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal** Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016/2007. Anais eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/396.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/396.pdf). Acesso em: 15 mar. 2015.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Estudos e Pesquisas: contribuições para políticas educacionais.** Fundação Victor Civita, 2013.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de Programas: concepções e práticas.** Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

# A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE GEOGRAFIA: UMA BREVE ANÁLISE DOS PPC'S DOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ

Danisléo Lima Alves<sup>37</sup>  
danisleo.alves@aluno.uece.br

Allanis Silva dos Santos<sup>38</sup>  
allanis.silva@aluno.uece.br

Sullivan Pereira Dantas<sup>39</sup>  
sullivan.dantas@uece.br

## Resumo

O presente trabalho partiu do entendimento de que a cartografia é uma ciência, que está inserida no currículo escolar da disciplina de Geografia, de extrema importância para a formação dos estudantes da Educação Básica, pois permite que eles (as) desenvolvam a habilidade de se orientar e localizar no espaço geográfico, tornem-se mapeadores e críticos do espaço em que vivem, além de permitir que a linguagem cartográfica seja uma aliada para a aprendizagem dos conteúdos escolares da Geografia e de outras disciplinas. Para o desenvolvimento dessas habilidades, o(a) professor(a) de Geografia precisa estar preparado para a iniciação do(a) estudante à cartografia escolar, isso ocorre por meio do processo metodológico de alfabetização cartográfica. Devido a importância da cartografia escolar, busca-se entender como este tópico está inserido nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Geografia presenciais das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Ceará, acreditando que a graduação é a base para a prática escolar do(a) professor(a), então se o docente não está preparado para desenvolver a cartografia no contexto escolar, o aprendizado do(a) estudante da Educação Básica será prejudicado. Para o desenvolvimento do trabalho, foram realizadas leituras acerca do histórico da educação brasileira e cearense e a formação de professores(as), teorias sobre cartografia escolar, alfabetização, leiturização e linguagem cartográfica. Por fim, buscou-se analisar brevemente, através dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) as ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de Licenciatura em Geografia que apresentam cartografia em seu conteúdo, a fim de observar a relação da cartografia com o ensino de geografia.

**Palavras-chave:** Formação de professores(as) de Geografia. Cartografia escolar. Currículo do Ensino Superior.

37 Graduando em Geografia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

38 Graduada em Geografia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

39 Doutor, mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor temporário dos cursos de Geografia da UECE. Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

## **Introdução**

Este trabalho advém de uma pesquisa em andamento realizada pelos autores através do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Alfabetização Geográfica (ALFAGEO/UECE) e do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO/UECE). A pesquisa surgiu com intuito de entender como a cartografia escolar se encontra inserida nos cursos de formação de professores(as) de Geografia no estado do Ceará.

Para abordar sobre a formação de professores(as) foi realizado o levantamento bibliográfico acerca da história do ensino de Geografia, a cartografia inserida no currículo escolar, linguagem, alfabetização e leiturização cartográfica. É importante destacar que a história da construção da Geografia escolar foi influenciada pela construção do pensamento geográfico no Brasil e suas influências internacionais. Os passos de evolução dessa educação geográfica brasileira estão ligados também com a construção do pensamento cartográfico escolar. Além disso, é apresentado a construção da Geografia enquanto disciplina e o histórico da criação dos cursos de formação de professores (as) de Geografia no estado do Ceará.

Por fim, para entender a formação de professores(as) no Ceará foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos cursos de licenciatura em Geografia da modalidade presencial do Estado do Ceará, sediados pelas instituições de ensino superior (IES) públicas. A breve análise contida neste trabalho leva em consideração a ementa das disciplinas relacionadas à cartografia, entendendo que o ensino de cartografia nos cursos de licenciatura deve ser associado ao campo de trabalho do licenciado, o ambiente escolar.

## **O ensino de Geografia e a formação de professores(as) no Brasil**

Para entender a construção da geografia escolar brasileira e a cartografia inserida no currículo escolar e de formação docente, precisamos visualizar o processo de construção da Geografia enquanto disciplina escolar e o histórico da formação docente no Brasil.

Nesse contexto, por boa parte do princípio do ensino no Brasil, os padres jesuítas foram responsáveis pela educação formal do país. Os professores que ensinavam nas escolas jesuítas eram formados em cursos de filosofia, cujo o currículo era organizado em: Lógica e introdução às ciências no primeiro ano; Cosmologia, psicologia, física e matemática, no segundo ano; Psicologia, metafísica e filosofia moral, no terceiro ano (ROCHA, 2000).

O ensino brasileiro, então, até meados do século XIX, não constituía uma disciplina escolar específica. Em virtude disso, a geografia ensinada nas escolas era uma geografia matemática, baseada em conhecimentos sobre astronomia, cosmografia, cartografia e geometria (ROCHA, 2000). Sendo assim, durante todo o período da educação jesuítica, a geografia não aparecia como disciplina escolar e os conhecimentos geográficos eram ensinados secundariamente.

Durante muito tempo, o currículo de Geografia seguia um padrão que perdurou até as primeiras décadas do século XIX. Para Rocha (2014, p. 17), “tinha ele uma conotação quase que enciclopédica, e servia, por isso mesmo, tanto para se referir ao objeto Terra quanto para também denominar os estudos de descrição e representação daquele mesmo objeto”. Isso fez com que se convencionasse que quem mais sabia geografia era aquele que tivesse um domínio do maior número de conhecimentos possível sobre os territórios, seus habitantes, fronteiras, capitais, e etc. Sendo assim, o ensino escolar geográfico era descritivo e enciclopédico, não produzindo de fato uma Educação Geográfica, e sim uma descrição dos lugares.

Com a criação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, a geografia passa a ser levada em maior consideração no currículo das escolas. O currículo do Colégio Pedro II convencionou-se como modelo a ser adotado por

todas as escolas secundárias brasileiras, pois apontava os primeiros programas oficiais do ensino brasileiro. Nesse cenário, o professor de Geografia era o mesmo professor de História, mesmo sendo disciplinas autônomas, esse, sem formação acadêmica, pois ainda não existiam universidades no Brasil, os professores eram nomeados por “notório saber” ou geralmente de outras profissões, sendo advogados, empregados políticos, sacerdotes, entre outras formações, quando tinham.

De acordo com Rocha (2000), por muito tempo durante o período imperial adotou-se uma geografia de orientação clássica, descritiva, mnemônica, enciclopédica e distante da realidade dos(as) estudantes. Essa realidade instaurada no ensino de Geografia escolar passa a ser mudada com a criação dos primeiros cursos de formação de professores(as) no Brasil.

Em 1931 foi introduzido o sistema universitário no ensino superior brasileiro, sendo criadas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal, atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). De início, História e Geografia constituíam uma única graduação. Em meados de 1936 surgem os primeiros professores(as) formados e qualificados para o ensino de Geografia no Brasil.

Já no período militar, aconteceu uma reforma no ensino brasileiro, que passou a ser dividido entre primeiro e segundo grau. Além disso, a disciplina de Geografia e História foi substituída por Estudos Sociais, que era uma disciplina que baseava-se e conceitos da Geografia e da História e de outras ciências, como a Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas e Economia, o intuito dela era compreender a história e ajustar o meio social que pertence ao educando.

Ainda no período militar, são criados em 1964 os cursos de licenciatura curta, uma tentativa de precarizar a formação do(a) professor(a). Nisso, a licenciatura em Estudos Sociais tinha uma carga horária de 2.025h. Em 1972, a situação ficou ainda mais precária ao encurtar a formação para 1200h. Os cursos de licenciatura plena perduraram durante todo o período militar, o que causava manifestações da sociedade em virtude da precarização da formação do(a) professor(a) e o quanto isso acarretaria em um ensino geográfico também precário.

Com a Lei nº 9394/1996 “Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” foi instituído que a formação de docentes para atuar nas últimas séries do ensino fundamental, médio e educação profissional em nível médio deveria se dar em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares de portadores de diploma de educação superior e também em programas especiais de formação pedagógica (ROCHA, 2000).

Durante o percurso histórico da formação dos(as) professores(as) que atuavam na educação básica brasileira desde seu princípio, é fato que o ensino de Geografia é influenciado pela formação inicial desse(a) professor(a), a qual quão precarizado a formação for, mais precarizado será o ensino nas escolas. Com isso, a cartografia escolar aparecia como conteúdo inserido no ensino de Geografia desde a educação jesuítica, mas de maneira clássica, descritiva e enciclopédica, como a maioria dos conteúdos de Geografia.

## **A cartografia escolar no ensino de Geografia**

A cartografia está presente no ensino de Geografia desde antes da institucionalização desta ciência como disciplina escolar. Embora presente, o ensino de cartografia era muito semelhante a cartografia acadêmica, nessa, não há bastante significação da cartografia no cotidiano do(a) estudante. Portanto, o debate acerca da cartografia deve ser associada à vivência escolar, para que o professor(a) formado chegue na Educação Básica melhor preparado para utilizar a cartografia não apenas como um conteúdo inserido no currículo escolar, mas como uma linguagem a ser utilizada para aprender Geografia e outras disciplinas e para que

o(a) estudante entenda a cartografia como forma de comunicação, podendo através dela desenvolver-se um estudante mapeador e hábil a se localizar e orientar no espaço geográfico.

Ao aplicarmos o conhecimento cartográfico aliados aos saberes escolares, estamos desenvolvendo a cartografia escolar. Para a construção da cartografia escolar, entende-se que este é um conteúdo inserido no currículo da Educação Básica, é uma metodologia e técnica de ensino e, também, um tipo de linguagem.

Ao falar em linguagem, podemos afirmar que a cartografia é uma forma de comunicação gráfica que precede a escrita, a qual permite que as crianças se comuniquem através de representações gráficas, que podem ser consideradas, de grosso modo, mapas (OLIVEIRA, 2021). Esses mapas podem não estar de acordo com a cartografia matemática, pois não obedece a uma escala pré-estabelecida, e sim intuitiva, mas é considerado pela cartografia metodológica, pois é uma representação do espaço e contém informações espacializadas (PASSINI, 2012).

A linguagem cartográfica utiliza-se do alfabeto cartográfico, elementos cartográficos e semiótica para comunicar informações através das representações da realidade. Na escola, essa linguagem é aliada ao ensino de Geografia por comunicar aos(as) estudantes a informação desejada, sendo utilizada para ensinar os conteúdos geográficos.

Para que isso aconteça, é preciso que os(as) professores(as) estejam aptos a trabalhar com a cartografia escolar em sala de aula, pois para que os(as) estudantes(as) compreendam a informação que está sendo comunicada no mapa, eles precisam ser inicializados à esse tipo de linguagem, isso ocorre por meio do processo metodológico de alfabetização cartográfica. Passini (2012) define que:

Alfabetização cartográfica é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvem habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações. É uma inteligência espacial e estratégica que permite ao sujeito ler o espaço e pensar a sua Geografia. O sujeito que desenvolve essas habilidades para ser leitor eficiente de diferentes representações desenvolve o domínio espacial” (PASSINI, p. 13, 2012).

Através dessa definição, podemos entender que a alfabetização cartográfica é a iniciação dos(as) estudantes à leitura cartográfica, que se utiliza do mapa produzido pelo estudante, sendo este sujeito ativo no processo de mapeamento. De acordo com Passini (2012), a passagem do “mapa desenho” para o mapa cartográfico é um caminho metodológico para a alfabetização cartográfica.

Esse processo, geralmente é iniciado nos primeiros anos escolares da criança, a qual o estudante aprende sobre lateralidade, ambientação aos espaços e representação deles, perspectivas dos objetos, escalas, e é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o(a) estudante produz suas primeiros representações do espaço de acordo com suas percepções acerca do real. Baseada nos estágios de construção do real da criança de Piaget, Paganelli (2021) teoriza que:

As etapas de construção do espaço são paralelas às demais construções que ocorrem desde o nascimento, constituindo-se com a própria inteligência. Está articulada, psicologicamente, com outras de caráter lógico como as da causalidade, classificação e seriação. A construção processa-se através de etapas, caracterizadas em estágios e subestágios” (PAGANELLI, 2021, p. 47).

Essas etapas, tem como primeiro estágio o “sensório motor” (entre 0 e 2 anos), neste, a criança começa a tomar consciência de seus próprios movimentos e deslocamento. No segundo estágio (entre 2 e 6 anos), “espaço representativo”, surge a partir do momento em que aparece a função simbólica, a qual ocorre uma interiorização das ações espaciais de modo gradual, onde o pensamento se forma para produzir um ato efetivo na sua materialidade e irreversibilidade (PAGANELLI, 2021).

No terceiro estágio (7-8 a 11-12 anos), “operações concretas”, as ações interiorizadas no estágio anterior são submetidas aos primeiros sistemas operatórios propriamente ditos. O quarto estágio (a partir de 11-12 anos), “coordenadas operatórias”, as operações formais tornam possível a tradução das informações sob forma de proposições hipotético-dedutivas (PAGANELLI, 2021).

Esses estágios devem ser levados em consideração para a apreensão da cartografia enquanto forma de comunicação. Simielli (2021) explica que a comunicação em cartografia implica em um único processo: a informação origina, comunica e produz um efeito. Então, em sala de aula, a linguagem cartográfica permite esse processo.

Posterior ao processo de alfabetização cartográfica, deve acontecer a leiturização cartográfica, que é quanto o(a) estudante dá significado a informação apresentada pelo mapa. Para Katuta (1997), para além de ensinar o alfabeto cartográfico e o desenvolvimento de decodificação dele, deve acontecer o processo de leiturização cartográfica:

Entendemos que ler mapas é muito mais do que mera decodificação das convenções cartográficas, é além de decodificar o “alfabeto cartográfico”, também criar significados para aquela realidade que está sendo ou foi cartografada, é tentar conhecer determinada realidade de forma indireta. Para que isso ocorra, não é suficiente apenas ler os fatos cartografados, muito menos desenvolver a habilidade de decodificação. É necessário uma série de conceitos, informações, dados, categorias de análise e, o mais importante, uma lógica de entendimento do mundo ou estrutura de pensamento, para que se possa minimamente entender determinadas realidades contraditórias, mas que no processo de espacialidade diferencial se interpenetram, produzindo uma determinada territorialidade (KATUTA, 1997, p. 44).

Katuta teoriza também que o(a) estudante deve utilizar desse instrumento não apenas para desenhar mapas, mas que se utilize deles para entender melhor a realidade, sendo necessário não haver apenas uma alfabetização geográfica, mas também a leiturização cartográfica. E para isso, o(a) professor(a) de Geografia deve ser preparado em sua formação inicial para esses processos, já que “é um contrassenso alguém que não saiba ler mapas, ensinar outras pessoas a fazerem isso. Assim como é impossível, um docente não leiturizado, leiturizar seus alunos” (KATUTA, p. 44).

Com base no apresentado, pode surgir um questionamento: “Se é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que deve ocorrer a alfabetização cartográfica por que um licenciado em Geografia deve estar preparado para esse processo se os anos iniciais não é seu campo de trabalho?” Esse questionamento está baseado na formação do licenciado em Geografia e sua atuação no campo do ensino.

Mas, se um estudante chega nos anos finais do Ensino Fundamental, ou até mesmo no Ensino Médio sem estar alfabetizado cartograficamente, o(a) professor(a) não deve ignorar esse processo primordial para a formação dos educandos. E para falar sobre a cartografia nos primeiros anos escolares do indivíduo precisaria entrar no ponto de discussão da Geografia apresentada no curso de formação de pedagogos, responsáveis pela educação infantil e anos iniciais do EF, mas não é o intuito deste trabalho. Sendo

assim, o(a) professor(a) deve estar preparado para alfabetizar cartograficamente os(as) estudantes independentemente da série em que se encontram.

## **A formação de professores(as) de Geografia no Ceará**

Como já mencionado, a educação escolar brasileira teve como um importante acontecimento a construção do Colégio Pedro II, que institucionalizou o ensino secundário brasileiro e passou a servir como escola modelo para o Brasil, por apresentar normas e diretrizes para o funcionamento das escolas secundárias. No Ceará, a instalação do Liceu do Ceará, no ano de 1840, foi importante para a educação cearense, nela, como na maior parte das escolas brasileiras, os professores(as) não eram diplomados pois não existiam universidades. Em um estudo sobre os compêndios e livros didáticos brasileiros, Boligian e Almeida (2022, p. 88) apresentam que

[...] é possível entender que boa parte dos conhecimentos cartográficos e, mais especificamente, dos conhecimentos cartográficos prescritos nos materiais didáticos nacionais não possui suas origens em um saber sistematizado na academia. Verificamos que suas origens estão apoiadas em um tipo de saber erudito clássico, baseado no espírito das humanidades, os quais formaram o alicerce do ensino secundário em nosso país, antes da fundação das primeiras universidades. Além disso, identificamos, por meio da análise dos compêndios selecionados, que seus autores, professores “não diplomados” (GOODSON, 1990) de instituições de ensino secundário durante o Império e o início da Primeira República, desenvolveram uma didatização desses saberes, de maneira a torná-los “assimiláveis” aos jovens estudantes.

Esses materiais influenciaram o conteúdo cartográfico ensinado nas escolas e tentavam didatizar o saber geográfico para melhor assimilação dos conteúdos pelos(as) estudantes. No Ceará o compêndio produzido pelo professor de História e Geografia do Liceu do Ceará, Thomas Pompeu Sousa Brasil, foi muito utilizado nas escolas do Brasil. A família Pompeu teve extrema participação para a construção de materiais de Geografia, os trabalhos iniciados por Thomas Pompeu Sousa Brasil, mais conhecido como Senador Pompeu, foi continuado por seu filho de mesmo nome e seu sobrinho Thomaz Pompeu Sobrinho (MENDES, 2015).

Até então não existiam cursos de formação de professores(as) no Ceará, os docentes das disciplinas de História e Geografia eram os considerados autodidatas, ou provenientes de outras formações específicas que não os preparavam para a docência. Apenas em 1947 surgem os primeiros cursos de formação de professores(as) no Ceará com a implantação da Faculdade Católica do Ceará, uma parceria com o Colégio Cearense da Congregação dos Irmãos Maristas. Nesta faculdade foram formados os primeiros professores de História e Geografia licenciados, com objetivo de suprir a demanda por professores do Ensino Médio. O currículo era baseado no da Faculdade dos Maristas do Rio Grande do Sul, cujo tinha influência da geografia francesa e alemã (LIMA, 2012).

Em 1965, a Faculdade Católica do Ceará entrou em fase de dificuldade por conta de crises financeiras da entidade mantenedora (MENDES, 2013). Um ano após, observando a importância da faculdade para a formação de professores(as), o Governo do Estado do Ceará encampou a instituição que passou a ser chamada de Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE), com sede no que hoje é o Centro de Humanidades da UECE, na Avenida Luciano Carneiro. Apenas em 1957 o curso foi desmembrado em formação específica para Geografia e outro para História.

A partir de 1975, a FAFICE foi reunida com um conjunto de faculdades (Faculdade de Veterinária, Escola de Enfermagem, Escola de Administração e Faculdade D. Aureliano Matos) que formaram a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Com isso, o curso de Geografia passa a ser alocado no Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) da UECE, Campus Fortaleza.

## Os cursos de licenciatura em Geografia do Ceará

O estado do Ceará tem uma variedade em cursos de Licenciatura em Geografia tanto pelo ensino presencial quanto pela educação à distância (EAD), este trabalho, porém, foca em apresentar a ementa das disciplinas cartográficas apenas dos cursos presenciais, entendendo que há particularidades na educação à distância.

Ao todo, são 8 cursos espalhados pelos campus das instituições de ensino superior (IES) no território cearense. Existem cursos de Licenciatura em Geografia nas seguintes instituições: Universidade Estadual do Ceará - UECE (Campus Itaperi, Fortaleza - CCT e Campus Limoeiro do Norte - FAFIDAM), Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Crato), Universidade Federal do Ceará - UFC (Campus do Pici, Fortaleza), Universidade Estadual Vale do Acaraú (Campus Sobral) e Instituto Federal do Ceará (Campus Quixadá, Iguatu e Crateús). A tabela abaixo apresenta a ordem cronológica da criação desses cursos:

**Tabela 3** - Ano de criação dos cursos de Licenciatura em Geografia

Instituições de Ensino Superior (IES)	Ano de criação
Universidade Estadual do Ceará - UECE (Campus Fortaleza)	1947
Universidade Federal do Ceará - UFC (Campus Fortaleza)	1963
Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Crato)	1964
Universidade Estadual do Ceará - UECE (FAFIDAM - Limoeiro do Norte)	1968
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (Campus Sobral)	1994
Instituto Federal do Ceará - IFCE (Campus Iguatu)	2015
Instituto Federal do Ceará - IFCE (Campus Crateús)	2016
Instituto Federal do Ceará - IFCE (Campus Quixadá)	2016

Tabela elaborada pelo autor com base nos PPC's.

Podemos observar, então, que o primeiro curso de licenciatura em Geografia criado no território cearense está situado na Universidade Estadual do Ceará (UECE) desde antes da criação da mesma. Isso porque, como citado anteriormente, o curso foi criado com a fundação da Faculdade de Filosofia Católica do Ceará, mantida pelos Irmãos Maristas, em 1966 encampada pelo governo de Virgílio Távora, recebendo a denominação de Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE). Em 1975, o curso passou a fazer parte da Universidade Estadual do Ceará (UECE), criada através da junção de algumas faculdades existentes na época, junção, inclusive a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte, cujo as primeiras turmas de Licenciatura em Geografia foram ofertadas em 1968.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criada em 1954, e em 1963 foi implantado o curso de licenciatura em Geografia para contribuir na ampliação da formação de professores (as) de Geografia, visto que em Fortaleza tinha apenas o curso da faculdade que faz parte da UECE.

Em 1964, antes da fundação da Universidade Regional do Cariri (URCA) existia o curso de Geografia, criado pela Faculdade de Filosofia do Crato, a fim de atender as demandas de ensino superior e formação

de professores(as) na região do Cariri cearense. Em 1987, com a criação da URCA, o curso passou a fazer parte das ofertas da instituição.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) foi fundada em 1968. O curso de Licenciatura em Geografia foi implantado na instituição somente em 1994, a fim de possibilitar a formação de professores (as) em Sobral, municípios circunvizinhos e outros municípios da região norte do Ceará.

Em 2008 foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, criado pela Lei 11.892/2008. O IFCE ampliou o ensino superior a outras regiões do Ceará, possibilitando alcançar a formação de professores (as) de Geografia de pessoas que antes não tinham acesso a uma graduação. Com isso, o IFCE oferece cursos de licenciatura em Geografia em Crateús, Iguatu e Quixadá.

O campus Iguatu existe desde 1955, era o antigo Colégio de Economia Doméstica Rural Elza Barreto. Com a criação do IFCE, o colégio foi incorporado ao instituto. Somente em 2015 que o curso de Licenciatura em Geografia é criado na instituição, tendo em vista a importância do curso para formação dos(as) professores(as) de Geografia da região Centro-Sul do Estado do Ceará.

Já no Campus de Quixadá, o curso foi criado em 2016, visto a importância que teria para a formação docente no Sertão-Central cearense. E no mesmo ano, o curso é implantado em Crateús, visto a carência de professores da área informada pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 13) órgão ligado à Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

## A ementa das disciplinas cartográficas

Diante do exposto, busca-se observar como os cursos apresentados abordam a cartografia escolar através de suas disciplinas. Para isso, foram observados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) das Instituições de Ensino Superior (IES) da rede pública cearense que possuem o curso de licenciatura em Geografia. O PPC é importante pois é um documento institucional que apresenta informações gerais sobre a estrutura do curso, aspectos curriculares, fluxo do curso, referências bibliográficas, produção acadêmica e estrutura física. Assim, é um documento basilar para o andamento do curso, e por ser base, é importante que as ementas das disciplinas de cartografia e relacionadas a ela, apontem a cartografia na escola.

Podemos observar as seguintes disciplinas:

**Tabela 4** - Disciplinas cartográficas nos cursos de Licenciatura no Ceará

Instituição	Disciplina
UECE (Fortaleza)	Cartografia (68h).
UFC (Fortaleza)	Cartografia (64h); Oficina Geográfica I - Material Cartográfico (64h).
URCA (Crato)	Cartografia Básica (60h); Cartografia Temática (60h); Noções e práticas em Geotecnologias (60h).
UECE (FAFIDAM)	Cartografia (68h); Oficina em Geografia I (68h).
UVA (Sobral)	Representação espacial (60h); Cartografia Geral (60h); Geotecnologias aplicadas ao ensino de Geografia (60h).
IFCE (Crateús)	Cartografia (80h); Oficina de Geografia I (80h); Fundamentos de Sensoriamento Remoto (40h); Geoprocessamento e Cartografia Digital (40h).
IFCE (Iguatu)	Cartografia I (40h); Cartografia II (40h); Geoprocessamento (80h).
IFCE (Quixadá)	Cartografia (40h); Cartografia Digital (40h); Sistemas de Informação Geográfica (40h);

Tabela elaborada pelo autor com base nos PPC's das IES.

As disciplinas apontadas acima são as que inserem de alguma forma a cartografia na ementa. Vale ressaltar que foram consideradas apenas as disciplinas obrigatórias do curso apresentadas nos PPC's em vigência no ano de 2022.

Dentre essas disciplinas a única que insere uma iniciação cartográfica antes da disciplina geral de cartografia é a “Representação espacial” contida no PPC da UVA. Inserida no 2º semestre do curso, o objetivo apresentado é “Contribuir através de subsídios técnicos com atividades pedagógicas dos professores do Ensino fundamental e Médio no que se refere a alfabetização Cartográfica aplicada na disciplina de Geografia” (UVA, 2019, p. 134). Esta, pressupõe que o(a) professor(a) precisa de subsídios para iniciar a alfabetização cartográfica na Educação Básica.

As disciplinas basilares de cartografia nomeadas de: Cartografia, Cartografia I, II e Cartografia Básica apontam conteúdos primordiais para o entendimento da cartografia, apresentam em geral os princípios, conceitos e fundamentos básicos de representação cartográfica, elementos cartográficos, escalas e projeções cartográficas, tipos de mapas, sistema de coordenadas e interpretação e leitura de mapas. Algumas delas apresentam na ementa a cartografia associada ao ensino de Geografia, como é o exemplo da UECE de Fortaleza que aponta “produção de material didático na compreensão do espaço. Alfabetização cartográfica” (UECE, 2016, p. 42).

Além da UECE, a URCA apresenta associada ao ensino de Geografia “A Cartografia na sala de aula” (URCA, 2014, p. 80) na disciplina de Cartografia Básica, e em Cartografia Temática indica “A linguagem cartográfica A Cartografia Temática na sala de aula. As representações cartográficas nos livros didáticos.” (URCA, 2014, p. 89). Já na ementa da disciplina “Cartografia” do IFCE de Quixadá e nas disciplinas “Cartografia I” e “Cartografia II” do IFCE de Iguatu não apresenta associação com o ensino de Geografia, e nem indica outra disciplina para focar a cartografia no ensino.

Enquanto isso, no IFCE de Crateús não é apresentada a discussão do ensino na disciplina “Cartografia”, mas insere na disciplina “Oficina de Geografia I” a “Análise e instrumentalização para o ensino das questões/ temas discutidas nas disciplinas de Geologia Geral, Climatologia e Cartografia” (IFCE, 2017, p. 72). Já a UFC também não acrescenta o diálogo sobre ensino de Cartografia na disciplina “Cartografia”, mas tem uma voltada apenas para a produção de material didático em cartografia, “Oficina Geográfica I - Material Cartográfico”, a qual é abordado o “Ensino de Geografia e as representações gráficas e cartográficas: mapas mentais, croquis, plantas, maquetes, desenhos, globo terrestre. Cartografia escolar: a criança e as relações espaciais topológicas. Leitura e interpretação de mapas” (UFC, 2018, p. 64).

Quanto às outras disciplinas, “Noções e práticas em Geotecnologias” da URCA apresenta “Aplicações das geotecnologias. As geotecnologias na sala de aula” (URCA, p. 99, 2014), o conhecimento cartográfico é inserido nessas geotecnologias. Já a ementa de “Geotecnologias aplicadas ao ensino de Geografia” da UVA, insere o diálogo sobre geotecnologias no contexto do ensino de Geografia, focando “Geração de produtos cartográficos em ambiente digital para aplicação em atividades de ensino; produção e análise de recursos didáticos baseados em multimeios e no acesso a dados remotos” (UVA, 2019, p. 105). “Fundamentos de Sensoriamento Remoto” do IFCE de Crateús aponta a “Leitura e reconhecimento dos sistemas sensores aplicados a identificação de recursos terrestres para fins de utilização em Ensino Fundamental e Médio” (IFCE, 2017, p. 81). “Geoprocessamento e Cartografia Digital” do mesmo curso não apresenta associação com o ensino, assim como “Geoprocessamento” do IFCE de Iguatu, “Cartografia Digital e “Sistemas de Informação Geográfica” do IFCE de Quixadá.

Através do apontado pelas ementas das disciplinas cartográficas das instituições citadas, parece que o ensino de cartografia na formação de professores (as) é apresentado haver uma iniciação à cartografia,

provavelmente entendendo que a alfabetização e leiturização cartográfica acontece na Educação Básica, então não seria preciso iniciar o processo no Ensino Superior. Porém, estudantes chegam na graduação sem terem sido alfabetizados cartograficamente, nesse sentido, a disciplina “Representação espacial” da UVA é importante para a iniciação do licenciando à cartografia, e a preparação do mesmo para o contexto escolar.

## Considerações finais

Com base no aporte teórico apresentado no texto, a cartografia em meio a construção da Geografia escolar brasileira estava atrelada a um ensino tradicional descritivo e sem preocupação com associação com as diferentes escalas da percepção do educando. Os primeiros professores, os jesuítas, eram formados em filosofia, posteriormente os professores não tinham formação específica para lecionar a disciplina de Geografia, eram profissionais autodidatas ou de outra formação.

Entendendo a necessidade do processo de alfabetização e leiturização cartográfica para que o estudante utilize a linguagem cartográfica e dê significação a ela, é necessário que o(a) professor(a) de Geografia esteja apto a trabalhar com o processo metodológico para o desenvolvimento de uma cartografia escolar. Assim, os cursos de Licenciatura em Geografia devem apresentar em suas disciplinas os tópicos apresentados no texto.

A análise feita das ementas das disciplinas obrigatórias que desenvolvem cartografia nos dão uma visão breve de como os cursos de formação docente em Geografia no estado do Ceará abordam a cartografia. Percebemos que essa os saberes e aplicação no contexto escolar em maioria são considerados nos textos das ementas, mas a iniciação à cartografia é pouco sensibilizada, e é preciso que seja abordado pois a formação inicial é a base para o(a) professor(a) em sala de aula, então se ele(a) não tem acesso aos tópicos de cartografia escolar em sua formação, a prática escolar será prejudicada, assim como o conhecimento cartográfico dos(as) estudantes.

## Referências

- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Crateús, 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Iguatu, 2022.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Quixadá, 2019.
- KATUTA, Ângela Massumi. **Uso de mapas = Alfabetização e/ou leiturização cartográfica?** Nuances - v. III - Setembro, 1997.
- LIMA, Luiz Cruz. **A formação em geografia no Ceará:** relato sobre a contribuição da Universidade Estadual do Ceará. Revista GeoUECE, v. 1, n. 1, p. 1-12, dez. 2010.
- MENDES, E. G. **A geografia cearense e a formação dos primeiros licenciados:** relato sobre a Faculdade Católica do Ceará (1947-1957). Revista GeoUECE, v. 2, n. 1, Fortaleza, Jan./Jun. 2013.
- MENDES, E. G. **A geografia escolar cearense: uma breve história.** Geosaberes, Fortaleza, v. 6, número especial (2), p. 02 -12, Novembro. 2015.
- OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In:* ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia escolar**. 2.ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.

- PAGANELLI, Tomoko Lyda. Para construção do espaço geográfico da criança. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia escolar**. - 2.ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e a aprendizagem de geografia**. - 1. ed. Cortez, 2012.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. Terra livre, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia Escolar no Brasil Império**. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, Jan./Jun. 2014.
- SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia escolar**.- 2.ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UECE**. Fortaleza, 2016.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM**. Limoeiro do Norte, 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Projeto Pedagógico do Curso Geografia - Licenciatura**. Sobral, 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de Curso - Geografia - Licenciatura**. Fortaleza, 2018.
- UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia - Proposta 2013-2014**. Crato, 2014.

# REFLEXÕES ACERCA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Paola Santos da Paz<sup>40</sup>  
paola.santos@aluno.uece.br

Brendon Bessa Lima<sup>41</sup>  
brendon.bessa@aluno.uece.br

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos<sup>42</sup>  
tereza.vasconcelos@uece.br

## Resumo

A Educação brasileira vem passando por mudanças estruturais nas suas bases curriculares e organizacionais, principalmente em se tratando do Ensino Médio. Aliado a isso, é necessário pensar quais os rebatimentos provocados por essas mudanças serão sentidos no contexto da Educação do Campo. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar e discutir a acerca da reforma educacional do Ensino Médio, o componente curricular Geografia e as práticas educativas, tomando por base EEM Francisco Araújo Barros, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro (Itarema-CE), como forma de expressar as decisões e ideias discutidas na XIII Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária Popular do MST-CE. Ademais, foram apresentadas algumas as práticas educativas da EEM Francisco Araújo Barros, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro (Itarema-CE), como forma de relacionar com as decisões e ideias discutidas no evento. A metodologia utilizada se baseou em levantamento bibliográfico junto à análise de documentos que se relacionam com a temática. Como resultados e discussões foram tecidas reflexões acerca das problemáticas envoltas às novas diretrizes do Ensino Médio e à Educação do Campo, enfocando o componente curricular – Geografia nas escolas do campo. Como considerações finais, compreendemos que a Educação do Campo possui um papel contra hegemônico em relação à massiva ideologização do neoliberalismo impregnada nas políticas educacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. EEM Francisco Araújo Barros. Escolas do Campo do estado do Ceará.

---

40 Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), faz parte do Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT), integrante do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO). Participante do Grupo de Pesquisa “Sistemas Técnicos e Espaço” - certificado pelo CNPq e bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP.

41 Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Compõe o quadro de participantes do Grupo de Pesquisa “Sistemas Técnicos e Espaço” - certificado pelo CNPq. Faz parte do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO-UECE). Colabora com o Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT).

42 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da UECE. Coordenadora do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO), do Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEAEGT) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Geografia-CCT. Professora dos Cursos de Geografia (Bacharelado e Licenciatura) da UECE.

## Introdução

O Ensino Médio brasileiro sofreu um processo de transformação devido a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018). As áreas de estudo e conhecimentos se reformularam, a partir dos Itinerários Formativos previstos nessas reformas, sendo eles: Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática, Língua Portuguesa e Formação técnica e profissional. Podemos compreender que essa aprovação em questão solidifica a ideia de que a Educação é subordinada ao Mercado Econômico, tornando mais fácil alinhar o Brasil com o desenvolvimento neoliberal almejado pela atual gestão política. Infelizmente, uma consequência desse intento é a formação de jovens sem base ética, estética ou científica, resultado do currículo mínimo proposto para a Educação.

Ressalta-se que a implantação da BNCC e a situação epidemiológica global em 2020 e 2021, trouxe novos desafios ao sistema educacional, impossibilitando o ensino presencial, impactando temporariamente na utilização de aulas e atividades remotas. Essa abordagem de ensino enfatiza o aprimoramento das habilidades e competências, o que pode resultar em uma limitação das unidades temáticas e objetos de conhecimento, afastando a disciplina da realidade do (a) educando (a).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar e discutir a acerca da reforma educacional do Ensino Médio, o componente curricular Geografia e as práticas educativas, tomando por base EEM Francisco Araújo Barros, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro (Itarema-CE), como forma de relacionar com as decisões e ideias discutidas na XIII Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária Popular do MST-CE.

A EEM Francisco Araújo Barros é fruto da luta e conquista organizada pela terra, realizada por camponesas e camponeses por suas existências e dignidades. Pensando nisso, novos desafios surgem a cada dia para manter a escola viva, administrar e superar dificuldades tentando encontrar formas de resistência para as famílias camponesas organizadas diante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na Imagem 6 é possível visualizar a fachada principal da referida instituição escolar.

**Imagem 6** - Entrada da EEM Francisco Araújo Barros, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro (Itarema-CE)



Fonte: Paz, 2022.

Nessa perspectiva, a EEM Francisco Araújo Barros, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, no município de Itarema (CE), oferece uma visão crítica sobre a aprendizagem e compreensão da Educação e a interseção das questões políticas, sociais e econômicas. Isso acontece mediante à construção social de garantir a formação pedagógica a partir da experiência e da realidade para gerir as necessidades coletivas e individuais dos sujeitos.

Nesse contexto, o desenvolvimento de práticas e ferramentas de planejamento por grupos interdisciplinares é fundamental para estabelecer relações concretas entre trabalho e vida, com o objetivo de promover a conscientização política e a superação da consciência ingênua. Essa abordagem educacional está alinhada aos princípios da pedagogia socialista, que valoriza a auto-organização, o trabalho como princípio educativo e a construção da consciência de classe (KRUPSKAYA, 2017). Para isso, é importante avaliar a realidade, formar grupos pedagógicos escolares e integrar a escola na sociedade e em seu ambiente. A escola tem um papel crucial no resgate da luta pelo desenvolvimento do território, na conscientização (FREIRE, 2016), na reflexão e na preocupação adequada com a identidade da comunidade escolar.

Essas práticas de ensino estão presentes na EEM Francisco Araújo Barros assentamento Lagoa do Mineiro (Itarema-CE). Então, Caldart (2008, p. 81) compreende que:

A materialidade educativa de origem da educação do campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola.

Dessa forma, a EEM Francisco Araújo Barros que revelam as identidades e a luta territorial daqueles que vivem e trabalham no assentamento. Reconhece a atuação da comunidade local no processo de articulação na Escola-Território, no ensino e aprendizagem entre ações coletivas para compreender a realidade dentro e fora do assentamento e de ação para uma vida social mais humana. Portanto, o ensino vai para além do espaço físico da escola e da sala de aula, numa relação entre teoria e prática.

Essa justificativa vai ao encontro da ideia de que a EEM Francisco Araújo Barros, enquanto escola de Educação do Campo, se constitui como elemento potencializador da Escola-Território. Sua função e atuação não se limitam ao espaço físico escolar, é centralidade espacial no território do assentamento, assim como é território de diálogo e de importância para os sujeitos de todas as comunidades existentes no Assentamento Lagoa do Mineiro.

A construção do diálogo constitui-se a partir da pesquisa qualitativa de caráter exploratório desenvolvido na EEM Francisco Araújo Barros ao analisar e refletir sobre os rebatimentos do “Novo Ensino Médio” na proposta curricular e pedagógica da referida instituição escolar em relação aos conteúdos de Geografia e à realidade dos (as) estudantes. Portanto, este trabalho visa contribuir para o diálogo e reflexão entre teoria e prática, a fim de abordar os conteúdos por meio de práticas pedagógicas geográficas que contribuam para o aprendizado dos (as) estudantes.

Para atingir os objetivos do estudo proposto, este trabalho foi desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. O levantamento bibliográfico foi realizado em revistas e periódicos hospedados na *internet*, consulta de monografias, dissertações, teses e anais de eventos científicos, através de plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A análise documental se deu a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes do Novo Ensino

Médio e dos planejamentos desenvolvidos a partir das discussões ocorridas na “XIII Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária Popular do MST/CE”.

Por conseguinte, para fins dessa pesquisa, utilizamos a Estrutura Pedagógica construída coletivamente na “XIII Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária Popular do MST-CE”. Evento que ocorreu entre os dias de 01 a 04 de fevereiro de 2022, pela plataforma do *Google Meet*, por conta do contexto da pandemia da *Covid-19*.

## **A reforma do ensino médio e os rebatimentos no ensino de Geografia das escolas do campo do estado do Ceará**

A BNCC diferencia-se das referências curriculares anteriores pelo discurso da flexibilidade do currículo possibilitada para os (as) docentes e discentes, no fato de que algumas disciplinas deixam de ser obrigatórias como parte do currículo. Essa flexibilidade expressa a visão neoliberal de Educação, em que os padrões de funcionamento da sociedade são as organizações de mercado, com um modelo de gestão educacional não condizente com a Educação do Campo.

No que tange sobre a Educação do Campo, nas três versões da BNCC:

[...] A Educação do Campo aparece somente relacionada a distribuição da população e o ambiente em que vivem, contemplada nos componentes curriculares de Geografia, Física e Ciências. Em 2016, numa segunda versão, enfatiza a necessidade de adequações às peculiaridades de vida do campo, tais como: currículo, calendário escolar e condições climáticas. Na Terceira versão, é possível perceber referências ao termo “campo” nos objetos de conhecimento do segundo ao nono ano do Ensino Fundamental, nas seguintes unidades temáticas: natureza, ambientes e qualidade de vida; o sujeito e o seu lugar no mundo conexões e escalas; mundo do trabalho; o lugar em que se vive; a noção de espaço público e privado; circulação de pessoas, produtos e culturas (BRITO, 2021, p. 33).

Notamos que desde a primeira versão da BNCC até a versão aprovada, a Educação do Campo enquanto integradora da Educação Básica, aparece “timidamente”, a exemplo disso, na última edição do documento, ao pesquisarmos sobre o termo “Educação do Campo”, a busca nos indica que o termo somente foi mencionado uma única vez no documento inteiro. Quando se trata da Educação do Campo apresenta particularidades que devem ser consideradas na implementação da BNCC, o que traz desafios para consolidar essa política como prática educativa. No entanto, o documento não oferece soluções claras para as adaptações necessárias nessas modalidades de ensino, e sua abordagem é frequentemente criticada por sua visão mercadológica, esse problema é ainda mais evidente ao examinar a Educação do Campo.

No que concerne à escola do campo, para Martins (2020, p. 97), é “[...] instrumento útil para a manutenção da juventude, das famílias, da cultura dos povos do campo, desvelando que a dicotomia real não é entre campo e cidade, mas entre capital e trabalho”. Assim, uma escola “[...] vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 37). Ou seja, a escola tem o compromisso de alentar as práticas educativas visando sua realidade. Entende-se, portanto, que a implantação da BNCC trouxe desafios tanto para a prática docente nesses espaços, quanto para o ensino de Geografia, uma vez que a Geografia deixou de ser independente e se tornou parte de uma área de conhecimento maior, a de Ciências Humanas. Em outras palavras, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências, mas ao fazer isso, pode limitar a abrangência

dos temas e conhecimentos abordados, o que pode tornar o ensino da disciplina desconectado da realidade do (a) estudante.

Com base na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004), que se baseia em princípios políticos e pedagógicos, o processo educativo busca formar os membros dos movimentos camponeses por meio da luta social e/ou territorial. As ações educativas ocorrem durante os processos de espacialização, como marchas, ocupações e acampamentos, e de territorialização, que envolvem a produção de alimentos por meio do trabalho familiar, cooperativo e agroecológico. Nessa perspectiva, o currículo educacional é construído a partir de temas geradores (FREIRE, 1993), que são baseados no ensino investigativo e na investigação temática da realidade. O objetivo é vincular o conhecimento científico ao conhecimento adquirido com a experiência da comunidade do campo, criando um diálogo interdisciplinar entre escolas e camponeses. Esses temas são elaborados com base no Plano de Estudos e buscam aliar os conteúdos disciplinares à realidade social. Assim, as ações de produção do conhecimento ocorrem em diferentes espaços e tempos educacionais, visando a construção coletiva de instrumentos pedagógicos.

Por conseguinte, para fins dessa pesquisa, utilizamos a Estrutura Pedagógica construída coletivamente na “XIII Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária Popular do MST/CE”. As semanas pedagógicas são um evento promovido pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que desempenham um papel fundamental na formação da consciência e na promoção da participação nos processos organizativos da escola. Essas semanas são realizadas em uma das onze escolas do campo no Estado do Ceará, são elas: EEM Maria Nazaré de Sousa (Itapipoca), EEM Francisco Araújo Barros (Itarema), EEM José Fideles de Moura\* (Santana do Acaraú), Filha da Luta Patativa do Assaré\* (Canindé), EEM Francisca Pinto dos Santos\*\* (Ocara), EEM Pe. José Augusto Régis Alves (Jaguaretama), EEM João dos Santos de Oliveira (Madalena), EEM Do Campo Irmã Tereza Cristina\*\*\* (Quixeramobim), EEM Florestan Fernandes (Monsenhor Tabosa), EFA Padre Eliésio dos Santos (Ipueiras) e EEM Paulo Freire (Mombaça).<sup>43</sup>

Evento em questão, ocorreu entre os dias de 01 a 04 de fevereiro de 2022, pela plataforma do *Google Meet*. O encontro teve como objetivo analisar a conjuntura política, Educação, agricultura, saúde, dentre outros temas na luta de classes brasileira, realizar avaliações acerca dos resultados de 2021, defender os programas educacionais e, atualizar a agenda de luta das escolas do campo do Ceará, além de debater as ações da escola do Ensino Médio do Campo em 2022 com exposição coletiva para aprofundar a análise e definir a reestruturação do currículo, como podemos ver na Tabela 5.

**Tabela 5** - Conteúdos de Geografia do 1º, 2º e 3º ano das Escolas de Ensino Médio do Campo de Reforma Agrária do MST-Ceará

Semestre/Nível de Ensino	Conteúdos
1º Ano – Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensões acerca do espaço geográfico:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Econômica;</li> <li>- Política;</li> <li>- Cultural e demográfica;</li> <li>- Socioambiental.</li> </ul> </li>   <li>• A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</li> </ul>

<sup>43</sup> \*Escolas em funcionamento a partir de 2016 \*\* Escola em funcionamento a partir de 2017. \*\*\* Escola em funcionamento a partir de 2020 Fonte: SIGE Escola, 2022.

2º Ano – Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico;</li> <li>• A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais;</li> <li>• A revolução técnico-científica-informacional e os novos arranjos no espaço da produção;</li> <li>• O espaço rural e a modernização da agricultura;</li> <li>• O espaço em rede: produção, transporte e comunicação na atual configuração territorial;</li> <li>• As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</li> </ul>
3º Ano – Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recente;</li> <li>• A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população;</li> <li>• Os movimentos migratórios e suas motivações;</li> <li>• As manifestações socioespaciais da diversidade cultural;</li> <li>• O comércio e as implicações sócio espaciais;</li> <li>• As diversas regionalizações do espaço geográfico;</li> <li>• As implicações socioespaciais do processo de mundialização;</li> <li>• A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de MST, 2022.

Diante da figura 2, ressalta-se que a Semana Pedagógica tornou possível a seleção e organização dos conteúdos a serem estudados nos diferentes componentes curriculares, bem como a carga horária, tempo e espaço destinados às diferentes áreas do conhecimento. Essa organização deu-se por organizar os conteúdos considerando as conexões entre eles, nos quais sejam possíveis trabalhar de forma interdisciplinar, olhando para esse conjunto de aspectos vinculados à porção da realidade. Assim, Caldart (2015, p. 25), defende:

Os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno e de seu próprio funcionamento. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar esta realidade, tomando os dados levantados como matéria-prima do planejamento pedagógico. Com tempo para pesquisa o professor poderá sair dos muros da escola e buscar conhecer de fato a realidade da comunidade através de um inventário, que envolva toda a comunidade, e todos podem ser sujeitos da pesquisa, pais, professores e alunos. A realidade em que a escola está inserida é um laboratório aberto e um currículo vivo, presente e atuante.

O objetivo deste projeto é atualizar o ementário dos componentes da formação geral básica, levando em consideração os ajustes de carga horária e a nova BNCC, além de selecionar os conteúdos para as disciplinas eletivas. Pretende-se criar uma metodologia participativa, envolvendo 10 escolas do campo, para socializar experiências educativas e integrar os componentes curriculares, considerando conteúdos, metodologias e materiais utilizados. Para isso, será necessário refletir criticamente sobre a intencionalidade político-pedagógica de cada componente curricular, a partir do PPP das escolas e das respectivas ementas.

Ademais, definir uma unidade mínima, entre o conjunto das escolas, referente aos conteúdos, metodologias e materiais utilizados, nesses componentes curriculares, sem desconsiderar suas especificidades. Além disso, construiremos estratégias para elaboração de materiais de apoio didático ao trabalho docente com esses componentes curriculares. Para enriquecer a formação dos alunos, incluiremos três novos componentes curriculares: Projetos, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; e Práticas Sociais Comunitárias. Esses componentes curriculares, de caráter teórico-prático,

funcionam como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social desde a cultura, organização coletiva e as lutas sociais. As escolas do campo em conjunto com MST, estão empenhadas em educar criticamente os (as) educandos (as), priorizando a realidade do campo e os sistemas de conhecimento e princípios pedagógicos com questionamentos e análises críticas.

Assim, durante a Semana Pedagógica foram dialogados e posteriormente estabelecidos os objetivos formativos da área de Geografia, sendo eles:

1. Compreensão da realidade, através de várias interpretações da mesma, tendo a educação em ciências humanas e sociais como um instrumento que possibilite a leitura, a observação, o questionamento, a pesquisa, a sistematização e a análise de diferentes processos e fenômenos de realidade.
2. Dimensionar o conhecimento da área de ciências humanas e sociais vinculando-se ao mundo do trabalho e as relações sociais estabelecidas no campo e na cidade a nível internacional, nacional, estadual, local.
3. Ser a base para a apreensão de elementos teóricos que propiciem o fortalecimento do educando/a como pessoa humana, com autonomia intelectual e pensamento crítico (MST, 2022, p. 115).

Diante disso, percebe-se a defesa e prática do ensino de Geografia inserido nas realidades da vida estudantil, permitindo compreender os vários níveis de dimensões espaciais, sempre buscando construir compromisso para a transformação da sociedade.

A EEM Francisco Araújo Barros, ao longo do ano, organiza práticas geográficas, tendo sempre em conta a participação ativa e coletiva de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, deve ser entendido como um processo de formação do conhecimento geográfico, ou seja, construir conhecimento com base na compreensão de como a realidade é construída, percebida e experimentada. Como uma estratégia de organização do tempo escolar e de formação que seja adequada à realidade, mediante a integração entre a prática e a teoria (Pedagogia da Alternância).

Dessa forma, a EEM Francisco Araújo Barros inclui em seu currículo a disciplina “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas” (OTTP) no itinerário informativo, que se relaciona diretamente com o exposto acima. Sobre a OTTP:

[...] as demais áreas esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, desenvolvendo tecnologias camponesas. Para tanto, além da relação com os demais componentes curriculares é necessária uma integração com o Setor de Produção do Assentamento, bem como a articulação com outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico (CEARÁ, 2022, p. 59).

Assim, como pode ser percebido, a Escola do Campo exerce a formação para o trabalho (PISTRAK, 2000) por meio da pesquisa prática no campo experimental, fortalecendo a relação das famílias aos (às) estudantes, e os mesmo valorizando sua comunidade e seu aprendizado.

Por fim, a Escola do Campo comprometida com a transformação da realidade do campesinato, nesse sentido, a formulação de estratégias de ensino que permitam o diálogo interdisciplinar, aliando os saberes escolares de diversas áreas aos saberes da vida, da cultura, do trabalho e da agricultura.

## Considerações finais

A política pública de Educação do Campo tem como objetivo abranger a diversidade local e regional, bem como as demandas de trabalho, cultura, modos de vida e produção, saberes e conhecimentos que foram historicamente desenvolvidos pelos residentes do campo. Através das Semanas Pedagógicas, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), busca-se adaptar as políticas educacionais públicas de qualidade para atender as especificidades camponesa. Essa iniciativa procura combater as práticas educacionais dominantes que são influenciadas pelos interesses políticos e econômicos do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as propostas educacionais e curriculares que criem condições para que as juventudes camponesas adquiram conhecimentos construídos historicamente e que são centrais na estruturação de sua expressão crítica e escolhas de vida no campo. Neste trabalho, optamos por compreender a relação entre a teoria e a prática, bem como as práticas pedagógicas cotidianas na EEM Francisco Araújo Barros.

Por isso acreditamos na defesa coletiva dos programas de Educação do Campo que proporcionam às juventudes uma compreensão ampla de uma realidade repleta de contradições e interesses políticos e econômicos, bem como do seu meio geográfico.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 22 mar. 2023.
- BRITO, Adriana Rodrigues dos Santos. Uma análise da Educação do Campo e as perspectivas de mudanças com a BNCC. *In*: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (org.) **100 anos com Paulo Freire**. 1.ed. Chapecó: Livrologia, p. 23-37, 2021.
- CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Ed.). **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Expressão Popular, 2015.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. 1ª ed. Brasília: INCRA/MDA, v. 7, p. 67-86, 2008.
- CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem-Terra**. 4ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros**. Itarema, 2022.
- DAMASCENO, Cosma dos Santos. **Contribuições e desafios da escola Francisco Araújo Barros para construção do projeto de agricultura camponesa do MST – Ceará**. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias. Programa de Pós-Graduação em Agrossistemas. Florianópolis, SC, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MST. Caderno de textos – 2022. **XIII SEMANA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO DAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA POPULAR DO MST/CEARÁ**, 2022.

PISTRAK, Moisei Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

**GRUPO DE DIÁLOGO FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES, ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA  
E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES COMO PIBID E RP**





# **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA REALIZADA NA E.M.E.F. LUCAS FERREIRA**

Leandra Lima de Sousa<sup>44</sup>  
leandralima403@gmail.com

## **Resumo**

O presente trabalho visa analisar e discutir a importância do estágio Curricular Supervisionado em Geografia para o processo de formação dos professores. Durante a graduação, nós estudantes discutimos teoricamente o ensino e suas faces, no entanto, somente a partir do estágio Supervisionado podemos vivenciar na prática o chão da sala de aula. É nesse chão onde nos consagramos professores, é nesse espaço onde vivenciamos o “ser docente”. A partir dessa oportunidade rica que o estágio supervisionado nos propicia podemos conhecer a escola, os funcionários, a didática dos professores, o cotidiano e principalmente os alunos que são nossas maiores responsabilidades. O nosso objetivo enquanto professores é ser um mediador nesse processo de ensino aprendizagem de nossos alunos, no entanto sabemos que essa não é nossa única função. As vivências com os alunos nos fazem perceber que cada um deles são universos com suas particularidades, e que devemos compreender a realidade de todos pois essas realidades influenciam diretamente no rendimento deles em sala de aula. Não compreender e conhecer essas realidades se tornará uma grande problemática em nossa docência, não podemos nos contentarmos em apenas repassar um conteúdo programático, sem antes disso conhecermos nossos alunos e entendermos que cada um deles possuem um tempo diferente, uma aprendizagem diferente. Precisamos nos adaptar e nos moldar para cada um desses seres ativos e críticos compreendendo a importância de nosso papel na construção desse processo. O estágio Curricular Supervisionado nos propicia vivenciar todas essas questões, nos abrindo as portas para o chão da sala de aula, e é esse chão que nos torna um bom professor.

**Palavras-Chave:** Estágio Supervisionado. Alunos. professor.

## **Introdução**

Este relato é fruto das experiências adquiridas no trabalho da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lucas Ferreira, na cidade de Irauçuba – CE. A escolha da referida escola se deu por questões de afinidade com funcionários da mesma. A E.M.E.F Lucas Ferreira trabalha com o fundamental II, com turmas do 6º ao 9º ano. Para tanto, se efetivou o primeiro contato com a diretoria da escola e com o professor o qual se passava a observar. Houve uma excelente recepção pela diretoria e funcionários da escola. Posteriormente, se conversou com

---

<sup>44</sup> Graduanda em Geografia Licenciatura na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

os alunos da turma da sétima série, turma na qual o estágio foi desenvolvido. O estágio foi realizado em duas vivências: observação e regência.

**Imagem 7** - Sala de aula observada no estágio



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Imagem 8** - Frente da E.M.E.F. Lucas Ferreira



**Fonte:** Arquivo pessoal.

O Estágio Supervisionado é de grande importância para o aluno, visto que é na escola que se tem todo o contato com seu futuro local de trabalho. É o momento de explicitação da indissociabilidade entre a teoria e a prática. “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia” (PIMENTA E LIMA, 2004).

O estágio Supervisionado tem como objetivo principal e fundamental possibilitar o contato entre os estagiários com a realidade educacional na prática. Com isso, podemos compreender a importância que esse momento representa e o quanto contribui para a vida do acadêmico, pois a partir dessa experiência o aluno começa a enxergar a docência com uma visão mais ampla.

Para Freire (1996), ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala competência profissional, generosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. É dever nosso, docentes e futuros docentes levar para sala de aula a educação que tanto sonhamos ter. O espaço educacional possibilita o desenvolvimento de uma didática muito mais viva, ativa, transformadora. Mas,

para ser um bom educador é necessário sabermos ouvir nossos alunos e saber dialogar com eles, pois cada um é um mundo vasto de experiências e vivências.

No entanto, é dever nosso, docentes e futuros docentes levar para sala de aula a educação que tanto sonhamos ter. O espaço educacional possibilita o desenvolvimento de uma didática muito mais viva, ativa, transformadora. Mas, para ser um bom educador é necessário sabermos ouvir nossos alunos e saber dialogar com eles, pois cada um é um mundo vasto de experiências e vivências.

## **Referencial teórico**

De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Significará um passo importante ao estagiário ter a capacidade de se encontrar com a realidade da educação e, a partir dessa relação, começar a preparar o seu amanhã como profissional no sentido ser docente, fazendo realmente a diferença onde quer que se encontre. Portanto, é notória a importância do estágio para a vida estudantil de um aluno e futuro profissional, seja como professor, ou em qualquer outra profissão, pois o estágio é uma oportunidade de observar e vivenciar na prática o dia a dia real de uma profissão.

Morais (2013, p. 263), afirma que, “para ensinar Geografia é preciso que o professor se encante e encante o aluno com uma práxis pedagógica que o faça descobrir e compreender a Geografia como ciência, arte e vida”. Agora, falando especificamente sobre os desafios do ensino de Geografia, de cara lembramos de nossos tempos de ensino básico, onde a Geografia nos era apresentada de uma forma um tanto quanto equivocada. A disciplina do “decoreba”. Decorávamos nomes de países, datas comemorativas, nome de bandeiras, entre outros conteúdos superficiais.

Todo esse tempo “vendendo” uma Geografia cansativa e sem graça dificultou de certa forma o caminho do professor de tentar resgatar no aluno o interesse por essa disciplina. Porém, como afirmou Moraes, a Geografia é arte, vida, ciência, e é dever nosso como Geógrafos, apresentar para nossos alunos uma Geografia nova, mas que sempre existiu e apenas não era trabalhada a partir de todas as suas faces. A Geografia nos torna a partir de suas discussões como política, economia, meio ambiente etc., seres humanos críticos e participativos de nossa própria realidade e sociedade.

Um dos objetivos da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana (Gonzalez Rey, 2001). É de extrema importância compreender que nossos alunos são seres ativos na sua própria aprendizagem.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade de cada aluno, pois essa realidade interfere diretamente no aprendizado de cada aluno.

O estágio é uma etapa muito importante para nós futuros professores. É nesse momento que podemos observar o cotidiano de uma sala de aula e o que futuramente iremos vivenciar em nossa prática, é um

momento de reflexão onde analisamos a prática de outro professor e podemos filtrar aquilo que nos representa enquanto docentes e aquilo que não queremos reproduzir.

Muitas vezes os professores costumam falar em suas aulas de geografia sobre países que estão do outro lado mundo, no entanto, para o aluno esse conteúdo não fará tanto sentido para sua vida quanto faria se o professor estivesse falando de seu bairro. Ora, não defendo a exclusão desses conteúdos, de maneira alguma, no entanto devemos saber levar para sala de aula aquilo que faz sentido para nossos alunos.

A profissão docente se torna uma prática social no sentido de que através dela há a possibilidade de intervir na realidade social de nossos alunos, isso tudo através da educação que ocorre, não só, mas principalmente nas instituições de ensino. A escola é um espaço de mudanças de realidades, nós professores precisamos nos atentar para essas diferentes realidades.

Através do estágio já podemos perceber todas essas particularidades dos alunos, compreendemos que além da prática que aprendemos na academia, quando o estágio Supervisionado nos permite adentrar a sala de aula, podemos aprender na prática que não é suficiente dominar todos os conteúdos se não carregarmos conosco a sensibilidade e sabedoria de adaptar nossas teorias para a realidade de nossos alunos. Só assim podemos ter bons retornos

Carvalho *et al.* (2003) afirmam que a prática curricular e os estágios Supervisionados dentro do projeto pedagógico de cada curso de licenciatura devem ser tidos como momentos essenciais no processo de formação docente. É um momento de compreensão da realidade educacional e do ensino. É nesse espaço que o então aluno se vê na sala de aula não mais como apenas um aluno, mas na posição de professor, pois ali acontece sua primeira prática docente.

Durante o Estágio Supervisionado, o aluno recebe a oportunidade de aplicar os conhecimentos acadêmicos que o mesmo adquiriu na universidade e então indo para a sala de aula poderá exercer essas habilidades que antes estavam apenas na teoria. Desse modo, espera-se que o aluno possa adquirir uma visão mais crítica e além disso incorporar novas práticas em sua docência (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

De acordo com Pimenta (2010, p. 12-13):

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional.

O momento de observação se torna muito importante para essa etapa de incorporar novas práticas pois através dele o estagiário pode aprender com o professor da turma metodologias e didáticas que o ajudarão quando ele estiver em sua regência. Por isso é de suma importância esses momentos de observação e regência, pois no primeiro momento o aluno observa a turma, como ela se comporta, observa o professor e absorve aquilo que está sendo feito e está dando resultado e também o que não deve reproduzir pois não está dando certo, mas em primeiro lugar sempre respeitando o professor supervisor pois ele está na docência há muito mais tempo e sabe das dificuldades do seu cotidiano em sala de aula enquanto mediadores desse processo de ensino aprendizagem.

Para Scalabrin e Molinari (2013, p. 05) “[...] o estágio supervisionado deve acontecer durante a vida acadêmica começando com a observação, com atividade complementar, práticas pedagógicas e isso acabarão proporcionando mais probabilidade de sucesso no estágio e na sua formação profissional”.

(FILHO, 2010) afirma que o estágio supervisionado não é um mero cumprimento de exigências acadêmicas. Esse momento deve ser entendido como um instrumento de integração entre a comunidade, escola e universidade. Além disso é uma oportunidade singular de desenvolvimento profissional e pessoal. Vale salientar a importância da parceria entre escola e universidade, muito embora em alguns casos as escolas se mostrem resistentes no processo de receber estagiários de universidades.

Uma situação que infelizmente acontece comumente é o distanciamento entre escola e universidade, conseqüentemente isso reflete também na relação com a comunidade, pois escola e universidade trabalham buscando dar retorno para a comunidade. Muitas vezes a escola se mostra relutante em receber estagiários, no pensamento de aquele momento seria uma fiscalização de seu trabalho, quando na verdade deveria haver uma harmonia nesse processo, já que os estagiários buscam a escola como um espaço de aprendizagem para sua vida acadêmica.

Tratando-se do processo de ensino e aprendizagem Freire (1975) destaca que o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva. O professor e o aluno trabalham procurando desmistificar a cultura dominante. Dessa forma, à medida que os alunos participam do processo de construção do conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências.

Pimenta e Lima (2010) explicam que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, adequação, transformação. A partir da observação que o estágio Supervisionado nos proporciona, podemos analisar as práticas dos professores titulares da turma e então absorver e levar como bagagem aquilo que nos representa e representa nossa causa enquanto educadores, e então no futuro podemos reproduzir essas metodologias que estão dando certo, além disso, podemos adaptar essas práticas de acordo com a realidade de nossos alunos, pois deve ser ressaltado que nenhum aluno é igual, então necessariamente devemos sempre estar avaliando nossas metodologias e as adaptando-as.

Considerando a importância do estágio para a construção da formação e identidade do docente, contribuindo com a formação inicial e continuada, sendo considerado o momento em que as teorias aprendidas pelos acadêmicos sejam aliadas à prática, bem como o momento em que o futuro profissional experimenta e atua efetivamente em seu campo de formação.

Para Sacristán (1999:12), torna-se inseparável a teoria da prática no sentido de que sempre haverá um diálogo do conhecimento pessoal com a ação no plano da subjetividade do professor. Quando pensamos na importância da prática não podemos excluir a teoria ou desassociar uma da outra. Existem muitos defensores da teoria e muitos que defendem apenas a prática, no entanto a universidade nos mostra a importância de ambos durante a realização dos estágios Supervisionados.

As teorias nos ajudam a trazer conhecimentos concretos para nossa bagagem e em seguida leva-los para nossos alunos, já os conhecimentos práticos são construídos gradualmente a partir das experiências que vivemos ao longo do tempo, as teorias ajudarão a compreender os diferentes contextos sejam eles culturais, históricos, sociais que a prática nos possibilita vivenciar. De tal modo, ambos são de suma importância quando integradas uma à outra.

Portanto, tendo em vista que o ensino é uma área tão discutida por inúmeros autores, podemos compreender a sua importância e complexidade. Ensinar é um ato de amor e responsabilidade, afinal, falamos de inúmeros futuros que podemos ajudar a construir, e a Geografia é uma ciência capaz de nos apresentar o mundo e todas as suas faces, construindo um conhecimento que levará nossos alunos a tornarem-se seres críticos e ativos em nossa sociedade. Sabendo disso, compreendemos nossa importância nesse processo, e é nesse sentido que compreendemos também a importância do estágio Curricular Supervisionado.

## **Metodologia**

Este relato é fruto das vivências obtidas a partir do Estágio II, realizado na EMEF Lucas Ferreira na turma do 7º A manhã. Em meu primeiro dia ao adentrar a escola para realizar o estágio pude observar que a sala de aula para muitos alunos é como uma casa, seus colegas e professores são então como uma família. Perceber isso me trouxe o sentimento de quão importante é o ambiente de uma escola na vida de uma criança e o quanto os professores, mas não somente eles, como também todos os funcionários de uma escola são importantes para os alunos.

O estágio Curricular Supervisionado foi dividido em dois momentos, primeiro a observação e em seguida a regência. Durante as observações pude vivenciar como as aulas funcionavam, a dinâmica da turma e do professor em sala. As aulas costumavam ser bem dinâmicas e interativas, era perceptível a boa relação que o professor tinha com os alunos. No entanto, ainda se percebe resquícios de uma Geografia Tradicional na prática de muitos professores. Em alguns momentos o professor ainda se prendia apenas em conteúdos do livro didático. O livro didático é um grande aliado para a nossa docência, mas creio que ele não deve ser a única ferramenta metodológica utilizada pelo professor. Mas, de modo geral ficou claro e perceptível que o professor se esforçava para que os alunos aprendessem e participassem da aula.

Durante a realização do estágio, tive a oportunidade de ministrar uma aula na turma que estava sendo observada. Os alunos a princípio se mostraram muito entusiasmados com a ideia. Desde o primeiro dia de estágio senti que os alunos me acolheram com muito carinho e atenção. No dia que ministrei a aula não foi diferente, todos foram muito participativos e pude avaliar que eles se sentiram animados com a didática da aula. Propus uma aula mais leve e interativa, instigando os alunos a expressarem aquilo que conheciam acerca do assunto tratado na aula.

Considero minha experiência em sala de aula como tendo sido de extrema importância para minha prática e docência. Sabemos que nem sempre conseguiremos alcançar todos os nossos alunos de forma igual, na verdade, isso seria impossível, afinal, cada aluno tem suas particularidades, seu tempo, sua maneira de compreensão. Me auto avaliando, percebi o quão importante é esse momento de autoanálise, pensar em nossa prática, pensar em como estamos desempenhando nossa tão importante e preciosa missão. Não pensemos nisso como um fardo, mas como uma dádiva em mãos, o poder de repensarmos nossa prática e melhorarmos diariamente.

## **Resultados e reflexões críticas**

A partir da realização do estágio Curricular Supervisionado II e das discussões feitas a partir dessa experiência, podemos entender que a Universidade nos propicia viver a docência em todas as suas fases, na fase teórica onde adquirimos conhecimento científico e adquirimos bagagem para levar para a sala de aula e a fase prática a partir do estágio Curricular.

São dois momentos de extrema importância para nossa formação e ambos devem caminhar de mãos dadas, pois não se faz um professor somente de teorias e somente de práticas. Devemos adentrar a sala de aula preparados teoricamente e dispostos a vivenciar todas as experiências que o estágio Supervisionado tem a nos oferecer pois essa experiência irá nos preparar para o momento de assumirmos uma sala de aula.

## Considerações Finais

O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia contribui para a formação docente do aluno, no momento que lhe proporciona a possibilidade de vivenciar as realidades do cotidiano em sala de aula. Em virtude do desenvolvimento do trabalho, foi possível vivenciar como se constitui o ambiente escolar, através das análises acerca das relações entre alunos, professor e escola, permitindo aos estagiários mergulhar no mundo da escola e buscar o melhor entendimento da feitura desse espaço, conhecendo melhor os agentes que o compõem.

Essa experiência vivida com o estágio Curricular Supervisionado me fez perceber a importância de se formar um profissional qualificado, com domínio de conteúdo, e capaz de trabalhar com as diferenças existentes no meio de trabalho, mas também a importância dessa experiência para nós enquanto seres humanos, pois nosso papel é de suma importância seja este em sala de aula, em uma escola como um todo, ou mesmo na sociedade de forma geral. A prática docente vivenciada nesse processo foi muito importante para minha graduação, pois pude vivenciar na prática o “ser professor”.

Por fim, fica notória a importância dessa prática para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Ainda, vale ressaltar a importância do debate dessa temática, afim de cada vez mais tornar essa discussão a respeito da importância do estágio Supervisionado em uma abordagem comum e cada vez mais difundida.

## Referências

- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo/BRA:Cortez, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GONZALEZ REY, F. L. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. Psicologia da Educação, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAIS, I. R. D. **Diferentes linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades**. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.
- CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. **Pensando a licenciatura na UNESP. Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano 9, n. 9/10, p. 211-232, 2003.
- FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010.
- OLIVEIRA, E. S .G.; CUNHA, V. L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SCALABRIN, Izabel Cristina. MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do Estágio Supervisionado nas licenciaturas**. Disponível em: [https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

# DESDOBRAMENTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Jussara Mary da Cunha<sup>45</sup>  
jmcunha27@gmail.com

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa<sup>46</sup>  
raimundaaurilia@uern.br

## Resumo

O ensino remoto já é a algum tempo pauta de debate entre os estudiosos da educação, todavia não existia até então uma ampla aplicação deste formato de ensino. Contudo, em 2020 a sociedade mundial foi acometida pela contaminação da Covid-19, isto alterou significativamente as perspectivas e estruturas da educação. Houveram muitas adaptações para dar continuidade as atividades escolares e acadêmicas e dentre elas, se destaca as modificações nas atividades de estágio supervisionado no campo da formação de professores. Esta é uma das etapas mais importantes da formação de qualquer graduando em licenciatura, pois é neste período de sua formação que os alunos vivenciam uma grande quantidade de experiências relacionadas ao futuro trabalho docente. Neste sentido, este trabalho almeja investigar os principais desafios e potencialidades da retomada ao ensino presencial no estágio supervisionado de regência em Geografia da Universidade do Estado do Rio grande do Norte- UERN, campus de Assú, tanto sobre a perspectiva dos estagiários quanto sobre as perspectivas dos alunos na escola campo. Este trabalho se justifica na necessidade de se construírem pesquisas sobre esta importante temática, sendo desenvolvido a partir de revisões de literatura, bem como, a partir das observações dos estagiários. Intenta-se a construção de diálogos e reflexões acerca das maiores dificuldades e potencialidades da retomada ao ensino presencial no ano de 2022.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Ensino presencial. Estágio supervisionado.

## Introdução

A pandemia da Covid-19 acarretou novos cenários e novas configurações a educação brasileira, o isolamento social que se fez necessário tendo em vista os altos índices de contaminação, culminou no distanciamento de alunos e professores das salas de aula. Em pouco tempo o ensino remoto se estabeleceu como a melhor alternativa para dá continuidade ao ensino, pois, não era permitido frequentar o ambiente escolar.

Neste cenário, novas formas de fazer e ser surgiram, afinal os antigos moldes do ensino presencial já não se adequavam totalmente as novas realidades educacionais, era preciso ir além, organizar e (re)organizar os materiais e as metodologias, o ensino aprendizagem precisava ser (re)formulado e (re)pensado em diferentes

---

<sup>45</sup> Graduanda do curso de Geografia do Campus Avançado do Assú-UERN.

<sup>46</sup> Professora Dra. do curso de Geografia do Campus Avançado do Assú-UERN.

perspectivas. Neste contexto, as instituições de ensino empreenderam grandes esforços no sentido de da continuidade as aulas por meio do ensino remoto emergencial. Vale destacar que o ensino remoto emergencial não é educação a distância, para a qual existem estruturas, processos e metodologias próprias. O ensino remoto emergencial é um formato de ensino que foi pensado e estruturado abruptamente, como uma resposta sem aprofundamento ao momento em que o mundo vivenciava.

É sabido que a educação brasileira apresenta em sua totalidade inúmeras disparidades: formas de acesso, recursos didáticos e estruturais, oportunidades, perspectivas, com diferentes realidades desigualmente distribuídas. Apenas uma pequena parcela da população brasileira tem acesso a uma boa educação, isto é, em muitos casos somente a população rica e abastada tem acesso à educação de qualidade, a maioria esmagadora da população brasileira menos favorecida, em todas as faixas etárias: crianças, jovens e adultos, até poucas décadas atrás estavam alheios à educação e aos processos de ensino. A escola chegava apenas à minoria rica da população, os pobres raramente frequentavam os bancos escolares.

A realidade supracitada encontra-se felizmente em transformação, principalmente nas últimas 4 décadas, novas perspectivas surgiram, novos governos progressistas promoveram a difusão da educação, em especial da educação pública e de qualidade. A educação chegou na vida de diversos brasileiros, através da interiorização da educação, onde populações praticamente isoladas passaram a ter acesso a ela, as universidades se espalharam pelos territórios brasileiros, a educação pública de qualidade deixou de ser uma utopia e passou a ser uma realidade, ao menos para uma parcela considerável da população.

Ademais, as desigualdades e disparidades econômicas e estruturais não foram extintas, pelo contrário a nova configuração abriu espaço para a criação de “uma cortina de fumaça” criada pela elite brasileira, a qual passou a encobrir as desigualdades estruturais. Desde então, criou-se a crença de que a educação pública de qualidade brasileira andava a passos largos, no entanto, isto é um equívoco, pois muito ainda precisa ser feito, principalmente em se tratando das condições de acesso e permanência.

A pandemia da Covid-19 abriu espaço para que a “cortina de fumaça” fosse desfeita, as desigualdades fossem escancaradas e as disparidades de acessos e recursos se tornaram gritantes. Afinal, do momento pandêmico emergiu a necessidade do acesso à internet, dados móveis, notebooks, celulares, aplicativos entre outras ferramentas tecnológicas, sem as quais o ensino remoto é inviabilizado. Os alunos de baixa renda vivenciaram incontáveis entraves e dificuldades durante os quase 2 anos de ensino remoto emergencial.

Os profissionais da educação enfrentaram uma grande miríade de dificuldades, a falta de capacitações no que se refere ao uso das novas ferramentas tecnológicas se apresentou como uma das maiores dificuldades no que tange a construção e desenvolvimento do ensino remoto emergencial. Os educadores precisaram e ainda precisam se reciclar, porém, a falta de investimentos e capacitações dificultou de sobremaneira o processo de ensino aprendizagem durante o período de isolamento social.

Neste contexto, este trabalho objetiva descortinar e apresentar sobre a perspectivas dos estagiários do estágio supervisionado em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, os desdobramentos do retorno ao ensino presencial, pontuando os principais desafios e potencialidades da transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial, na regência com alunos do fundamental anos finais. Os processos de ensino aprendizagem são múltiplos e mutáveis, encontram-se em constante processo de transformação, as metodologias, as ferramentas, os conteúdos, e os demais instrumentais teóricos e metodológicos sofreram constantes alterações no sentido de atender as necessidades e demandas dos distintos contextos.

Este trabalho se justifica na necessidade de se construir diálogos e investigações acerca do ensino presencial e da sua transição para o ensino presencial no tocante aos estágios supervisionados, trazendo

ao diálogo as impressões e perspectivas dos estagiários de Geografia, futuros educadores em processo de formação. No que diz respeito a metodologia do presente trabalho, a mesma foi construída a partir de revisões bibliográficas, bem como, tendo em vista as vivências, percepções e reflexões dos estagiários em questão, durante o transcurso do estágio no primeiro semestre de 2022.

## **Desafios do estágio de regência na pandemia e estratégias adotadas pelos estagiários**

O Ensino remoto já é a algum tempo discutido por muitos estudiosos da Educação, entretanto não existia até recentemente uma ampla aplicação deste modelo de ensino, sobretudo no ensino básico. Contudo, no ano de 2020 o mundo foi acometido pela pandemia da COVID-19, isto acarretou grandes mudanças na sociedade de modo geral. Neste contexto, o Brasil foi um dos países mais afetados pela contaminação e disseminação do vírus, muitos contextos sociais sofreram transformações, com a esfera da educação não foi diferente, as salas de aula migraram para o ambiente digital.

O Ensino remoto digital garantiu a continuidade das aulas, o que foi de sobremaneira positivo, todavia, também trouxe à tona incontáveis desigualdades no acesso as ferramentas digitais, fundamentais para o acesso as aulas. A disparidade nas formas de acesso aos meios tecnológicos e de espaço adequado para estudar, foram de longe, fatores mais sensíveis nesse novo formato de ensino.

Diversos elementos e contextos se encontraram imbricados na realidade escolar, o desenvolvimento de atividades de estágio supervisionado é uma delas. Neste caso em específico buscamos abordar as potencialidades e desafios do retorno ao ensino presencial, tanto sobre o prisma dos alunos na escola campo, quanto sobre o prisma dos estagiários do estágio supervisionado em Geografia II, que visa a regência no ensino fundamental, anos finais.

Pensar a escola se torna um grande desafio, principalmente sob esses moldes. Giroux (1996) nos lembra que a escola por essência é um espaço de contradições, associado ao encontro de diversas culturas. Aponta para a necessidade de conhecer a dinâmica organizacional da escola (ponto importante do estágio de observação e que foi comprometido pela pandemia); a descoberta atenta das culturas de classe e o entendimento sobre o como a escola pode acessar diferentes classes sociais, identificando suas possibilidades e limites.

Assim, o estágio é também uma importante oportunidade de acessar os lugares de onde os alunos saem para virem até a escola – questão geográfica fundamental – possibilitando a percepção sobre as visões de mundo que esses alunos trazem e assim, construir práticas escolares inclusivas.

O Estágio Supervisionado é um comportamento curricular fundamental nos cursos de formação de professores e possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos e metodológicos advindos da formação acadêmica e os contextos da atuação profissional. Para tanto, é necessário que este seja compreendido na indissociabilidade entre teoria e prática e desenvolvido “como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade” (PIMENTA; LIMA, apud NETO 2016, p. 78).

Neste contexto, o estágio supervisionado em Geografia II da UERN se apresenta como uma etapa fundamental da formação dos futuros professores na qual estes vivenciam diversos momentos de troca de saberes, as dificuldades que se apresentam, as carências que se observam e para as quais são construídas reflexões e até mesmo ações mitigadoras. As potencialidades, as surpresas, todos esses e outros elementos contribuem para que o estagiário vivencie ainda durante seu processo formativo, contextos que só podem ser observados no chão da escola, dentro da realidade escolar.

Segundo Souza (2013, apud. NETO, 2016) no Estágio Supervisionado “são criadas as condições que possibilitam ao estagiário o contato com as práticas profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão”. As instituições de ensino básico são importantes espaços para a criação de futuros educadores, pois nesses ambientes os profissionais em formação se defrontam com uma considerável diversidade de desafios e oportunidades, a troca de experiências entre professores, alunos, estagiários e comunidade escolar contribui para a construção de profissionais capacitados e humanizados.

Associado a essa questão, existe também uma outra dimensão fundamental do estágio, que diz respeito a experiência pessoal de cada estagiário que passa a vivenciar essa nova realidade no seu processo formativo. Nesse sentido, Zabalza (2014) tece algumas considerações relacionadas a essa dimensão, com destaque para a nova realidade que o estudante de graduação passa a vivenciar, que difere claramente de todas outras experiências que a universidade possa lhe proporcionar. Além disso, o estágio exige que o estudante coloque em prática todos os recursos de que dispõe. “A máscara e o personagem que pode manter durante as atividades acadêmicas desaparecem ao enfrentar uma situação de trabalho real em companhia de outros profissionais com os quais pretende aprender” (ZABALZA, 2014, p. 237).

Essa busca pela experiência pessoal e individualizada coloca em debate a necessidade de pensarmos sobre qual profissional desejamos ser. Para isso, é necessário que tenhamos claro que ser professor se aprende cotidianamente no exercício da docência, a partir de um árduo e prazeroso caminho de erros e acertos. Toda essa trajetória se dá através da busca pela identidade docente.

Essa identidade docente é repleta de significados, vivências e trocas entre universidade e escola. Sobre a construção dessa identidade, Pimenta (2005, p. 19) nos traz que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Educar exige comprometimento, dedicação, paixão, mas sobretudo exige qualificação, qualificação esta que se constrói tanto nos bancos da academia, quanto no chão da escola, especificamente nas escolas de ensino básico, onde será o espaço de inserção profissional dos futuros educadores. Por isso, o distanciamento imposto pela pandemia da Covid-19, bem como a retomada do ensino presencial podem tanto se configurar como experiências engrandecedoras quanto como grandes obstáculos nas trajetórias formativas dos futuros educadores, a depender das condições ofertadas para o exercício da docência.

Cabe salientar que tanto para a inserção no estágio supervisionado I, que consiste no exercício de observação da realidade escolar, quanto para inserção no estágio supervisionado II que consiste na regência escolar, os estagiários que vivenciaram esse momento remotamente, sem qualquer vivência presencial no chão da escola, impactando diretamente na sua formação com o retorno presencial das aulas, tendo em vista que vivenciarão uma realidade para a qual não foram efetivamente preparados. Destacamos aqui

que o Estágio é uma etapa muito importante na formação docente, na qual os estagiários enfrentam diversos desafios. Vale ressaltar que a escola campo de estágio localiza-se na cidade de Assú-RN, conforme legislação de estágio da instituição, que determina a sua realização no local da sede do curso.

Considerando o que foi exposto, trazemos como relato alguns desafios associados ao retorno presencial das aulas, ainda sob cuidados quanto ao distanciamento social e demais cuidados necessários para controle do vírus. Nesse caso em particular os desafios estiveram principalmente associados a falta de disciplina dos alunos (8º ano B e 8º ano C) da escola hospedeira, tendo em vista que após dois anos de isolamento social e de ensino remoto, os alunos encontravam-se indisciplinados e alheios aos conteúdos que estavam sendo ministrados. Percebemos muita dificuldade de concentração e inquietude.

Muitos estavam totalmente atentos ao celular e não se concentravam totalmente nas tarefas que deveriam ser realizadas em sala de aula, outros até se dedicavam, mas traziam consigo diversas carências oriundas de dois anos de ensino remoto, alguns destes alunos apresentavam graves dificuldades na leitura e escrita. Em se tratando dos conhecimentos da Geografia, essa dificuldade era evidente, principalmente no tocante ao letramento geográfico.

Quando mencionamos sobre ensinar a ler em geografia, nos fundamentamos em Castellar e Vilhena (2019) ao mencionarem que consiste em criar condições para que o aluno leia o espaço vivido, se utilizando da cartografia como linguagem para que se tenha o letramento geográfico. Muito do que planejamos se esbarrava em dificuldades básicas dos alunos. Encontrar espaço para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional enquanto se lida com as sequelas do ensino remoto foi o grande desafio dos educadores em formação neste momento.

O grande educador Paulo Freire defendia que uma educação humanizada é construída a partir dos conhecimentos e vivências dos educandos, pois para fazer a diferença, a educação precisa estar alinhada com os contextos e particularidades dos sujeitos para os quais se destina. Os contextos escolares, os alunos, as comunidades escolares, todos esses elementos estão em constante processo de transformação, sejam mudanças benéficas ou malélicas, o certo é que o educador precisa estar preparado para mudar e se aprimorar quantas vezes forem necessárias. Os desafios da docência são muitos, desde a falta de investimentos e estruturas, até a falta de formação continuada. Essa ausência de formação continuada para os professores ficou ainda mais evidente no período remoto e posteriormente, no retorno presencial para a sala de aula.

No que tange aos desafios entre os alunos da escola e os estagiários, ficou ainda mais evidente pra nós que não existem receitas prontas para ser um bom educador, não existem caminhos totalmente certos ou totalmente errados, o que existem são maneiras diferentes de se fazer. O ensino remoto emergencial se configurou como um enorme desafio para alunos e educadores, a falta de recursos e também de referências marcou esse momento, já a retomada gradual para o ensino presencial trouxe à tona outras problemáticas, dentre elas podemos citar, a perda do hábito de leitura e escrita dos alunos durante a pandemia, a falta de disciplina e hábito de estudo, rotina escolar, aprendizagem deficiente. estas são apenas algumas sequelas do ensino remoto percebida para a realidade vivenciada.

Neste caso em específico os estagiários do estágio supervisionado II em Geografia puderam observar durante o transcurso de seu primeiro estágio de regência, que a transição do remoto para o ensino presencial trouxe à tona as diversas problemáticas. Esses problemas tiveram origem ou foram agravadas durante o ensino remoto emergencial, isto ficou evidenciado e foi observado durante atividades de fixação de conteúdo realizadas nas turmas supracitadas, ficou claro que os alunos em questão apresentam dificuldades de leitura e interpretação de textos, alguns de fato não sabiam ler nem escrever corretamente.

Existiram casos mais complexos de alunos que não sabiam ler, apenas liam soletrando as palavras, este é um quadro dramático se levarmos em consideração que estes alunos já estavam no 8º ano do fundamental anos finais, em vias de ingressar no ensino médio. Infelizmente os profissionais da educação se encontram muitas vezes sobrecarregados em virtude da carga de trabalho e da quantidade de alunos, por isso, por vezes não conseguem prestar uma assistência especial e individualizada aos alunos com maiores dificuldades.

Durante a passagem na escola priorizamos o trabalho coletivo como forma de propiciar maior interação, perdida durante o ensino remoto. Também foi uma estratégia adotada como forma de os alunos se ajudarem e assim facilitar a aprendizagem. As imagens a seguir (Imagem 9 e 10) retratam alguns desses momentos.

**Imagem 9** - Atividade em grupo



Fonte: estagiários, 2022.

**Imagem 10** - Socialização de trabalhos



Fonte: Estagiários, 2022.

A socialização dos trabalhos foi um momento importante e que possibilitou maior aproximação e afetividade entre os estagiários e os alunos. Eles se sentiram confortáveis para tirar dúvidas e também para criarem suas produções, tendo em vista que teriam que apresentar para todos os colegas depois. As

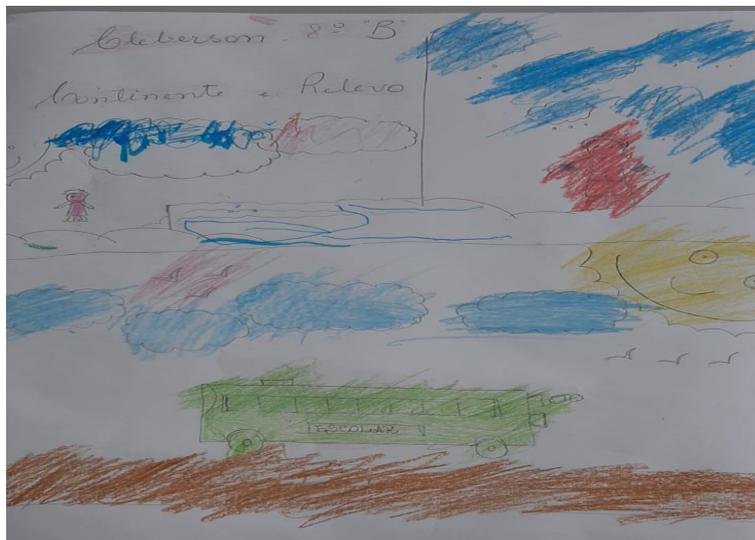
figuras a seguir (Imagem 11 e 12) trazem algumas das produções dos alunos, referente a diversos temas geográficos do continente africano. Procuramos deixar os alunos livres para criarem numa folha de papel a4 a partir da pesquisa que fizeram.

**Imagem 11** - Cartaz com a produção dos alunos



Fonte: Estagiários, 2022.

**Imagem 12** - Material produzido pelos alunos



Fonte: Estagiários, 2022.

## Considerações finais

Vivenciar o estágio supervisionado é sempre um grande desafio, são diversas inseguranças, muitas perspectivas e muitos sonhos. Nessa etapa da formação acadêmica, os sonhos, os ideais e as concepções dos estagiários se defrontam com a realidade, onde o estágio é uma etapa de crescimento e amadurecimento. Vale salientar que uma das tarefas mais importantes dos educadores é a de despertar nos alunos a mais profunda e ingênua curiosidade, paulatina e gradativamente, despertar a sensibilidade, transmitir para o aluno mais que conhecimentos e lhes proporcionar autonomia de pensar, agir, fazer. Este processo pode ser comprometido ou mesmo inviabilizado pelo distanciamento físico que se construiu durante o ensino remoto.

A visão Freiriana trata da educação como princípio fundamental para a formação de indivíduos pensantes e atuantes dentro de uma sociedade. A mesma se faz imprescindível, todavia, não bastam salas de aulas e estruturas adequadas, livros didáticos não são suficientes para se fazer um ambiente escolar, educadores e educadoras são intermediários entre escola e alunos.

Por esta razão, a distância que se estabeleceu entre escola e alunos durante a pandemia é perigosa para ambos, educandos e educadores. Isto também pode comprometer a formação docente de futuros educadores, tendo em vista que o estágio supervisionado permite uma troca mútua de conhecimentos e vivências, além da aprendizagem da prática docente. Porém, infelizmente o ensino remoto se estabeleceu abruptamente e gerou em menor ou maior escala lacunas na formação de muitos sujeitos.

Por fim, é preciso frisar que o formato de ensino remoto deixou um legado: a necessidade de alfabetização digital de alunos e professores. Este formato permitiu o uso das tecnologias digitais e o incremento de metodologias mais inovadoras nas aulas do ensino básico em todo o país. Concordamos que há a necessidade da inovação, de acompanharmos os avanços da tecnologia também na educação, mas há principalmente, a necessidade de sanar as severas desigualdades sociais em que estamos inseridos. Só assim, não somente os estagiários e professores, mas todos os sujeitos que participam e são atingidos pela educação, poderão ter garantido um processo formativo eficiente, democrático, plural e inclusivo.

## Referências

- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- MARQUES, L. de S; BRAGA, M. C. B. Planejamento pedagógico e realidade curricular no estágio supervisionado em Geografia. *In: Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 4, n. 07, Campinas, p. 70-84, 2014. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/147/123>. Acesso em: abr. 2022.
- NETO, João Carlos de Lima. Desafios do estágio supervisionado na formação docente em geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 78-88, jul./dez. 2016. Disponível em: [http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N13/Art5-v7-n13-Revista-Ensino-Geografia-Lima\\_Neto.pdf](http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N13/Art5-v7-n13-Revista-Ensino-Geografia-Lima_Neto.pdf). Acesso em: abr. 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez editora, 2005.
- ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

# CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tiago Cartaxo de Lucena<sup>47</sup>  
tiago.cartaxo@aluno.uece.br

Alcides Furtado Brito<sup>48</sup>  
alcides.brito@prof.ce.br

Ruth Ribeiro Brito Rocha<sup>49</sup>  
profuthrocha@yahoo.com.br

## Resumo

As Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica tornaram-se no âmbito do Programa Residência Pedagógica espaços para práticas de vivências, experiências pedagógicas e encontro de dois universos, o acadêmico e o da educação básica. Nesse contexto, desenvolvemos uma pesquisa ação, com uso de didática pedagógica que estimula a oportunidade de socialização das práticas docentes, como metodologia aplicada a responder a indagação central desse trabalho: seria possível, no contexto pandêmico, perceber na prática cotidiana do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica em Geografia as contribuições reais para a escola de educação básica pensadas a partir do universo acadêmico, dos docentes e discentes de graduação, juntamente com o professor preceptor? Esta pesquisa urge refletir e procura contribuir de forma reflexiva no processo de construção da prática docente e no ensino de Geografia na E.E.M.T.I Governador Adauto Bezerra localizada no bairro Seminário no Município de Crato – Ceará, na fase de desenvolvimento do I e II Módulo do PRP-Geografia, entre outubro de 2020 e junho de 2021. Esse recorte temporal coincidiu com um dos piores desafios enfrentados no âmbito da saúde mundial, a pandemia do COVID 19. O desenvolvimento das ações se desenvolveu em três etapas: I- Estudo e formação sistemática por parte de nossa equipe, II- Levantamento diagnóstico da realidade social, econômica e educacional dos alunos da unidade escolar e III - Estratégia de intervenção. Como conclusão da pesquisa passamos a considerar que o PRP-Geografia contribuiu para que a escola enfrentasse o desafio inicial da implementação do ensino remoto e trouxe contribuições imensuráveis na formação e no desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas impactando positivamente a educação básica.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação. Residência Pedagógica. Relato de experiência.

47 Doutorando em Geografia. Universidade Estadual do Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDU-CE.

48 Doutorando em Geografia. Universidade Estadual do Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDU-CE, Programa Residência Pedagógica-Preceptor em Geografia.

49 Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDU-CE. Programa Residência Pedagógica-Preceptora em Geografia.

## Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte dos programas de política nacional de formação de professores e tem como um dos seus objetivos levar uma nova proposta de Ensino de Geografia e formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. As Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica tornam-se no âmbito desse programa espaços para construção coletiva na contribuição na reflexão sobre a práxis no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a missão do Programa de Residência Pedagógica:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018).

O distanciamento entre as IES e as escolas públicas de educação básica constituem em um problema histórico no sistema educacional brasileiro, essas problematizações existente entre essas duas realidades distintas tornam o processo de formação inicial de professores deficitário e incompleto, privando igualmente as escolas da imensurável contribuição que esses futuros profissionais e instituições, a exemplo da Universidade Regional do Cariri (URCA), poderiam contribuir na ampliação dos horizontes epistemológico através dos resultados de suas pesquisas sobre a formação dos professores, de seus estudos sobre didática, dos conhecimentos teórico sobre o magistério, no sentido de contribuir na potencialização da luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, surge a indagação central desse trabalho: seria possível no contexto pandêmico perceber na prática cotidiana do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica em Geografia as contribuições reais para a escola de educação básica pensada a partir do universo acadêmico, dos docentes e discentes de graduação, juntamente com o professor preceptor.

Assim, essa pesquisa didática-pedagógica tem como ponto de partida em uma análise para obter resposta a essa indagação de forma crítica, reflexiva e experiência vivenciada na E.E.M.T.I Governador Adauto Bezerra localizada no bairro Seminário no Município de Crato – Ceará, na fase de desenvolvimento do I e II Módulo do PRP-Geografia, entre outubro de 2020 e junho de 2021. Esse recorte temporal coincidiu com um dos piores desafios enfrentados no âmbito da saúde mundial, a pandemia do COVID 19, nesse contexto, para a educação o único caminho vislumbrado à continuidade do ensino foi o modelo remoto.

O Governo do Ceará prorrogou por mais 30 dias a suspensão de aulas presenciais em escolas, cursos, faculdades e universidades públicas e privadas. A prorrogação consta no Decreto n. 33.532, de 30 de março de 2020, publicado nessa segunda-

feira (30), onde o Estado afirma que a medida busca dar continuidade às ações de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus (Covid-19) no território cearense (CARDOSO, 2020).

## Método de Pesquisa

Como metodologia adotamos uma pesquisa-ação, uma vez que ao mesmo tempo em que aplicávamos nossas práticas na condição de residentes e preceptores atuantes na prática escola, assumimos igualmente o papel de pesquisadores na observação, coleta, registro, sistematização e análise de dados. No entendimento de David Tripp (2005. p. 445):

“A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A pesquisa-ação igualmente nos oportuniza desenvolver a dissertação do texto na forma de relato de experiência, situando-nos junto ao desenvolvimento da pesquisa e contextualizando o decurso histórico no tempo e espaço. Para melhor compreensão da investigação, foram feitas leituras bibliográficas, memória fotográfica.

Para realização do trabalho contou-se com os estudos teóricos relacionados com a educação geográfica e a compreensão do Programa de Residência Pedagógica. Esta pesquisa está fundamentada nos pesquisadores Alves (2013); Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), Castrogiovanni (2010; 2007), Damasceno e Teles (2019); Gadotti (1995); Libâneo (2009); Mészáros (2008); Nóbrega (2020); Teles (2020). Possibilitando aproximação da universidade ao ensino básico, com isso o residente obteve a vivência do que é ser professor, participando do cotidiano escolar, além de fortalecer a formação inicial do graduando, assim como também a formação continuada no educador que está na ativa, nesse sentido, esse programa está transformando de forma extraordinária a educação básica e superior.

## Contextualizando o Universo Espaço-Tempo daquele Momento



Fonte: Autores, 2021.

Às vésperas da festa do dia de São José, 19 de março 2020, no Bairro Seminário, onde localiza-se a unidade escolar, a tão famosa “Festa da Pitomba”, com barracas tradicionais, comidas típicas e os festejos religiosos, fora substituída pelo vazio do isolamento social e da quarentena com a esperança de que tudo passaria rápido. Os professores foram orientados pela Secretaria de Educação do Estado a aguardar em casa. As aulas estavam suspensas por apenas 15 dias.

Muito longe de perceber no que se tornaria o impacto da pandemia sobre a educação básica, mas esgotado o prazo de suspensão das aulas, a unidade escolar passa a estabelecer medidas com vistas a diminuir os danos à formação discente e abre uma série de grupos de WhatsApp onde professores e alunos foram inseridos. A privacidade cedia espaço à tentativa de agrupar, de colaborar, de socializar o conhecimento ainda que de forma virtual. A nova realidade ganhava as primeiras formas de resistência ao momento, parafraseando Paulo Freire (1992) o substantivo esperança cedia espaço ao verbo esperar ao se instalar naquele momento o ensino remoto assíncrono.

Professores seguiam em um ritmo frenético para que o aluno não perdesse parte dos conteúdos ou informações possíveis, reuniões virtuais ganham forma e colegas começam a trocar informações e dicas. Muitos educadores passaram a sentir-se jurássicos diante das novas tecnologias, outros compreenderiam que com um pouco de esforço conseguiriam dar de conta e uma minoria já apresentava uma familiaridade notória com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDICs.

A comunhão aumentava, os que muito sabiam, faziam questão de compartilhar diversos tutoriais em reuniões e qualquer outro momento que fosse oportuno. O Estado por sua vez não perdeu tempo e em uma velocidade impressionante ampliava as Áreas Virtuais de Aprendizagens-AVA através da disposição do e-mail institucional e das ferramentas Google, passando fazer uso do Google sala de aula, Meet, Drive e o Forms. Fortalecia-se o ensino assíncrono em tempo que se oportunizava a partir daquele momento o ensino síncrono.

A essa altura alguns professores já davam sinais de possíveis problemas de saúde, como estresse e depressão e outros no mínimo se mantinham extremamente preocupados. O ritmo frenético inicial precisou desacelerar, tínhamos realidades diversas que precisavam de atenção e que não poderiam ser deixadas de lado. Mais uma vez o papel assertivo do Estado em orientações, cursos e múltiplas manifestações de compreensão com o professor fizeram total diferença.

A escola em nenhum momento parou, mas soube sabiamente reorganizar o horário dos professores, orientar para seleção de conteúdos e gerar estratégias para evitar o abandono discente e dar acesso ao material aos que não acompanhavam de forma virtual. A comunidade escolar se articulou da cantina à sala de aula, ninguém ficava de fora. Uns organizavam as cestas básicas, outros distribuía, outros preparavam os materiais impressos, outros gravavam vídeos, outros cobriam a carga horária dos professores que tiveram que tirar licença e que não haviam novos profissionais contratados para substituí-los, diretores de turma “se viravam em dez” para contactar alunos e familiares numa busca ativa. Um esforço coletivo a construir pontes.

Nesse contexto a escola Governador Adauto Bezerra é selecionada no Programa Residência Pedagógica em Geografia da Universidade Regional do Cariri e passa a contar com o auxílio de dez residentes da graduação, dois docentes orientadores além do (a) professor (a) que já compunha o quadro de profissionais da escola.

## **Contribuições do PRP em Geografia**

Para além da concepção popular superficial de que a contribuição do Residência Pedagógica para escola dar-se apenas no momento em que os graduandos passam a contribuir nas aulas, o que observamos foi uma completa interação entre residentes, preceptor (a) e professores coordenadores em um esforço

acentuado na busca de compreender o momento vivenciado com seus desafios postos e alternativas de superação. Com isso, adotamos múltiplas estratégias que sistematizadas podem ser compreendidas em três etapas: I- Estudo e formação sistemática por parte de nossa equipe, II- Levantamento diagnóstico da realidade social, econômica e educacional dos alunos da unidade escolar e III - Estratégia de intervenção.

As formações e estudos semanais que compuseram a I etapa envolveram não só os já oportunos e esperados temas conhecidos do programa Residência Pedagógica, tais como: o Estágio supervisionado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) mas, frente ao momento diferenciador passamos a nos debruçar também sobre o ensino da Geografia no Contexto da Pandemia, o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação Social-TICS na prática escolar, Ensino Híbrido, dentre outros temas.

## Docentes e Discentes da Residência Pedagógica



Fonte: Autores, 2021.

Toda a equipe sempre estava envolvida com os estudos e formações virtuais promovidos pelo Programa Residência Pedagógica, mas não nos limitávamos, participamos igualmente de lives promovidas por outros setores da URCA e de outras universidades e muitos passaram a acompanhar o Curso de Extensão em Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica, promovido pela Prefeitura de Sobral-CE, por meio da Secretaria Municipal da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Ceará.

No decurso de nossas formações compreendemos a realidade da qual nos fala Paulo Freire (1996, p. 96) “Ensinar é um ato de coragem e por isso um ato de amor. Não pode temer o debate. A Análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Tendo consciência desse princípio passamos então a recorrer ao ensino dos(as) colegas da universidade, do trabalho, que já dispunham de canais na internet, que dominavam as TCIS, ou que trabalhavam espaços interativos como Mentimeter, Padlet, Pinterest, kahoot e tantas outras ferramentas de interação apresentado por autores como Fernandes (2020), Pimentel e Carvalho (2020), Nobrega (2020) e Santos (2019).

Esse amplo esforço coletivo nos fez promover aulas com o uso de ferramentas digitais de interação, mas ao mesmo tempo com a compreensão de que o sucesso de uma aula não está apenas na ferramenta em uso,

mas, no planejamento efetivo do professor no uso dessa ferramenta associado às respostas dos discentes, dessa forma passamos a buscar compreender o universo dos alunos.

Paralelo a etapa I já desenvolvíamos a etapa II com o objetivo de compreender a situação vivenciada no contexto social, econômico e educacional do aluno, que influíam nas dificuldades enfrentadas nas aulas virtuais, tais como: baixo índice de frequência dos alunos, desmotivação e precário retorno das atividades. Para isso, aplicamos um questionário virtual através da plataforma Google forms para 82 alunos do Ensino Médio. As 28 perguntas envolviam questões diversas que variavam dos aspectos objetivos tais como renda, localização da moradia, acesso à internet, uso de equipamentos e provedor a aspectos subjetivos como formas de estímulo, sentimentos e percepções do momento vivenciado.

O resultado dessa pesquisa nos apresentou à uma realidade de que apenas 64,6% dos alunos tinham acesso à internet sendo que dos que tinha conectividade apenas 65,9% era própria, os outros 24,1% dependiam do sinal de vizinhos, parentes ou amigos, além do que 35,4% do universo dos pesquisados não dispunham do uso todos os dias.

Os quesitos sobre a estruturação social familiar revelaram uma composição familiar variada, com baixa escolaridade e com condição de trabalhos de baixa remuneração em sua maioria. Coadunando com a dificuldade em acesso e estímulo para educação 25,6% passaram a exercer atividades domésticas ou econômicas que antes não exerciam.

Nesse contexto, torna-se compreensivo o porquê de 30,5% dos estudantes entrevistados terem afirmado que sua principal motivação para os estudos era arranjar logo um emprego, apenas 45% por sentirem-se motivados para passar no vestibular, 13,4% sequer sabiam definir o que os motivavam ao estudo e apenas 9,8% apresentam como estímulo compreender os conteúdos curriculares trabalhados e os frutos desse conhecimento.

Esses e tantos outros dados apresentados através dos questionários sobre a dura realidade social, econômica e educacional vivenciada pelos alunos nos impulsionou a trabalharmos atividades associadas ao acompanhamento do livro didático para os que acompanhavam exclusivamente de forma assíncrona, uma vez que era um dos poucos recursos papáveis que o aluno dispunha, e uma proposta diferenciada para os que acompanhavam de forma síncrona.

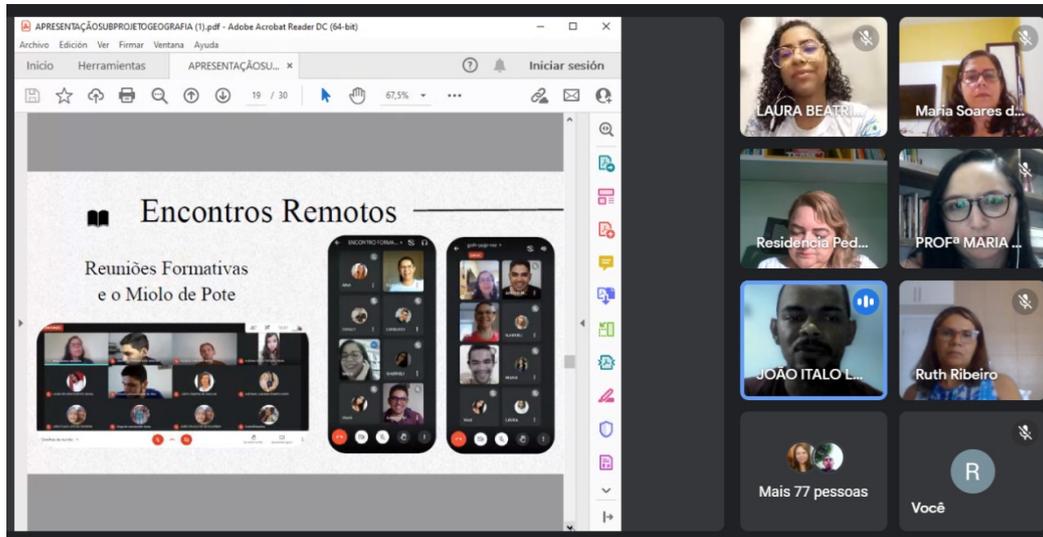
O modelo diferenciado que encontramos para trabalhar o estímulo a participação do que participavam de forma síncrona foi a realização de uma atividade no formato de minicurso que funcionasse para todo o ensino médio e que não se limitasse apenas a disciplina de geografia mas, fosse uma proposta interdisciplinar na Área de Ciências Humanas e Sociais para todo o Ensino Médio, pois compreendíamos a crítica apresentada por Morin (2007, p. 15) como um realidade a ser superada:

[...] nesse contexto de separação dos saberes, de separação em disciplinas, de "isolacionismo" de superespecialização que o sistema de ensino escolar se fragmentou. Fomos desde crianças estimuladas a separar o conteúdo em disciplinas (em vez de correlacioná-las); a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrá-los. Fomos obrigados a reduzir o complexo ao simples.

A ideia era romper com essa separação dos saberes estimulando um diálogo entre as múltiplas disciplinas, professores de diferentes níveis de ensino, fosse educação básica ou superior, e que envolvesse a participação de ex-alunos e de profissionais de diversas áreas. Dessa forma, a proposta envolveu professores titulares da escola, professores da graduação e universitários da Residência Pedagógica-URCA, de professores de

outras escolas e demais profissionais voluntários convidados por sugestão dos alunos inscritos, dentre eles, Psicóloga, Enfermeira, Advogado, Pedagogo, Educador Físico, dentre tantos outros, que vinham compartilhar de suas experiências de estudos e trabalho de forma motivacional.

## Encontros Remotos



Fonte: Autores, 2021.

O Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo estimular os discentes e docentes a se tornarem pesquisadores com intuito de efetivar a formação do pensamento crítico e reflexivo da sociedade. Dessa forma, urge refletir sobre a necessidade de mudança do pensamento geográfico e do ensino de Geografia na perspectiva libertária (FREIRE, 2010).

A organização do minicurso compreendia duas aulas com conteúdos voltados para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e um diálogo de 40 minutos com profissionais e ex-alunos convidados. As aulas se deram aos sábados das 9:00 às 12:00h, entre os dias 17/04/2021 a 29/05/2021, totalizando uma carga horária de 30 horas/aulas.

Motivados pela troca de experiências, pelo teste vocacional aplicado, pelas orientações de estudo, pela apresentação dos cursos de graduação das principais universidades do Cariri, de sorteios de brindes, de certificação de participação e de dinâmicas interativas virtuais, obtivemos êxito de uma participação significativa dos 120 participantes inscritos do início ao término durante todos os meses de durabilidade do minicurso.

## Considerações Finais

Os residentes do Programa de Residência Pedagógica apresentaram-se com uma boa formação acadêmica e com um espírito imbuído de iniciativas, bem como, desejosos de “fazer a diferença”. Deste modo, foram capazes de trazer para as escolas uma dinâmica diferenciada em suas áreas de atuação, em tempo que, levaram para universidades suas experiências vivenciadas nos desafios cotidianos da escola. Não resta dúvidas de que a experiência de desenvolvimento das práticas das três etapas não só contribuiu para que a E.E.M.T.I. Governador Adauto Bezerra enfrentasse o desafio inicial da implementação do ensino remoto em tempos de pandemia, mas igualmente forneceu elementos fundamentais para o fazer-

se professor e para que nas universidades sejam repensadas a formação discente a partir das demandas das escolas e dos profissionais.

A formação continuada por sua vez imprescindível como espaço de compartilhamento de quem já está um passo à frente com aqueles que desejam igualmente continuar se aprimorando como profissionais e seres humanos nos fez recordar que o tempo de aprender sempre estará no presente, no hoje, em uma compreensão de que apesar de sermos professores sempre seremos igualmente alunos, colegas, cooperadores.

O PRP em Geografia apresentou-se como indispensável a superação inicial desse momento, trouxe contribuições imensuráveis para além das descritas aqui, impactou positivamente toda educação básica, especialmente, o Ensino Médio da nossa escola com as contribuições singulares dos coordenadores: professora Dra. Maria Soares e do professor Me. Antônio Marcos Gomes da Silva, juntamente com os dez residentes.

Sempre haverá desafios, mas se tem algo que descobrimos nesse tempo de pandemia, de aulas remotas síncronas ou assíncronas é que se mantivermos a esperança e o desejo contínuo de ensinar e aprender e nos cercarmos de pessoas com o mesmo propósito nada poderá ser considerado intransponível ou obstáculo para alcançarmos nosso objetivo de provermos uma educação equitativa, justa, ética, solidária e personalíssima.

## Referências

- ALVES, Rubem. **Ao professor com meu carinho**. 1. ed. Rio de Janeiro, 2013.
- CARDOSO, Antônio. **Governo suspende aulas presenciais até maio em todo o estado**. Portal do Governo do Estado do Ceará, 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/03/31/governo-suspende-aulas-presenciais-ate-maio-em-todo-o-estado/>. Acesso em: 24 maio 2021.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES. **Edital 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In*: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N, A. (org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMASCENO, M. A.; TELES, G. A. Experiências do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral. **Revista homem, espaço e tempo**, v. 13, p. 8-26, 2019.
- FERNANDES, Fábio. **Transmídias e interfaces digitais na educação**. São Paulo: Editora Senac, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia**. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: córtex, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Docência Universitária: formação do pensamento teórico científico e atuação nos motivos dos alunos. *In*: D'AVILA, Cristina. **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: CRV, 2009.

MÉSZÁROS, István, **A educação para além do capital**. 8. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo; Cortez, 2007.

NÓBREGA, José Cândido da Silva; MAIA, Torben Fernandes. As tecnologias disruptivas na educação. **Informativo Técnico do Semiárido**, v. 14, n. 2, p. 202-205, 2020.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Ambiências computacionais para dinamizar sua aula online: é hora de ocuparmos ciberespaços! (Parte 1). SBC Horizontes, set. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 12 ago. 2021.

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

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de set. 2021.

SILVA, F. A. S. ; TELES, G. A. O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de geografia. **Revista geotemas**, v. 10, p. 161-177, 2020.

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO

Antonio Leonardo Silva<sup>50</sup>  
antonioleonardopain@gmail.com

## Resumo

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar o relato das experiências obtidas com as observações e das práticas realizadas enquanto acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III, nos anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, realizados na Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo e na Escola Estadual Wilebaldo Aguiar, nos municípios de Senado Sá e Massapê-CE, no período de 2019 e 2021. O objetivo do trabalho visa contribuir e refletir acerca da formação teórica adquirida na Universidade bem como suas aplicações práticas realizadas em sala de aula, de maneira que os ingressantes dos cursos de licenciatura em Geografia possam ter uma noção do que seja o Estágio Supervisionado e seu funcionamento. A metodologia que sustenta este relato está pautada no levantamento bibliográfico e documental sobre a importância do estágio supervisionado e do ensino crítico de geografia nas escolas, além das observações *in loco* que descrevem os momentos vivenciados como a prática pedagógica das/os professoras/es regentes e também da reflexão de nossa prática nos momentos de regência durante os estágios. Para isso, contamos com a contribuição teórica de Albuquerque (2014), Favero (1992), Freire (1996), Ghedin (2015), Pimenta (2012), Veiga (1995), dentre outros. Nos resultados alcançados, apontamos o estágio como uma etapa essencial na formação dos graduandos dos cursos de licenciatura em Geografia. A experiência do Estágio Supervisionado marca significativamente a trajetória de formação e a construção da identidade profissional do futuro professor que tem a oportunidade de estabelecer relações entre a formação recebida na Universidade com a prática encontrada na escola durante o estágio.

**Palavras-chave:** Ensino de geografia. Estágio Supervisionado. Experiências e práticas pedagógicas.

## Introdução

O presente trabalho relata as experiências vivenciadas a partir das observações e das práticas realizadas enquanto acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), nas disciplinas de Estágio I, II e III nos anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, realizados nas escolas - E.M.E.F. Nossa Senhora do Amparo na cidade de Senador Sá-CE, na modalidade presencial e na Escola de Ensino Médio Wilebaldo Aguiar na cidade de Massapê-CE, na modalidade de ensino remoto. O objetivo do trabalho visa contribuir e refletir acerca da formação teórica adquirida na Universidade bem como suas aplicações práticas realizadas em sala de aula, de maneira que os ingressantes

50 Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PROP GEO-UVA. Bolsista Capes.

dos cursos de licenciatura em Geografia possam ter uma noção do que seja o Estágio Supervisionado e seu funcionamento nas escolas.

Compreendemos que o grande objetivo do estágio supervisionado nas licenciaturas é apresentar ao graduando a realidade do ensino e seus desafios nas escolas brasileiras, proporcionando um olhar da realidade escolar e reconhecimento do campo de atuação profissional. Um dos desafios dos alunos/as dos Cursos de Licenciatura é lidar com a abordagem teórica na prática pedagógica. Sendo essa uma situação-problema, a/o graduanda/o precisa solucionar durante a vida acadêmica para refletir na sua prática como professora ou professor.

Nessa perspectiva, Favero (1992, p. 65) afirma que: “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional, é, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma e está sempre em uma constante evolução.”. De acordo com o autor, para que o acadêmico se torne um profissional, é necessário um comprometimento que se adquire pela prática, mas não é qualquer prática que se aprende pela repetição, mas pela experiência formativa. Desse modo, indagamos se poderia Estágio Supervisionado proporcionar essa experiência? Então outra questão surge de imediato - o que é considerado um estágio? Quais experiências são relevantes na atividade de estágio? De modo geral, apontamos que o estágio curricular considera as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural propiciadas ao estudante pelas suas participações em situações reais da vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade acadêmica em geral, públicas ou privadas e sob responsabilidade de cooperação entre instituição universitária e concedente, leia-se (escolas). Contudo, vale ressaltar que em muitos cursos de licenciatura, a prática de estágio supervisionado vem buscando se distanciar do contexto da formação de professores reportada Favero (1992, p. 35):

A grande maioria dos cursos ainda não superou o modelo de 3+1 implantado em 1962, em que primeiro se têm 3 anos de formação técnica centrada no aprofundamento do conhecimento específico da área de formação e de metodologia e posteriormente, mais um ano de disciplinas pedagógicas de formação específica para professores.

Atualmente as Universidades já incluem a aplicação de novas práticas de ensino e estágio, buscando assim, romper com esse modelo 3+1 cada vez desacreditado no meio acadêmico e buscar por novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino valorizar os alunos como seres críticos e reflexivos. Citando Cacete (2004), Pimenta (2012, p. 10) “o estágio é uma chance que o acadêmico tem para aprofundar conhecimentos e habilidades nas áreas de interesse do aluno”. Não só isto, é no momento do estágio que o acadêmico realmente vê como é a realidade cotidiana e a complexidade da sua futura área profissional.

O estágio supervisionado, portanto, pode ser visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, melhoria do ensino para o estagiário e que este possa intervir de maneira positiva na realidade de seus futuros alunos, formando assim, cidadãos conscientes e históricos capazes de desenvolver espírito crítico, criatividade e liberdade de pensamento. Estes indivíduos serão os maiores beneficiados dos pontos positivos que o estágio pode proporcionar, levando em conta a importância e a prática da atitude reflexiva logo no início da formação docente.

A metodologia que sustenta este relato de experiência esta pautada na pesquisa bibliográfica e documental sobre a importância do estágio supervisionado para a formação dos professores e para a prática docente como também as observações in loco, portfólios, que descrevem os momentos nos estágios supervisionados, a prática e metodologias dos professores regentes e também nas atividades de regência pedagógica na sala de aula nos estágios.

A seguir iniciaremos abordando sobre as vivências dos estágios I, II e III, é interessante destacar que os dois primeiros estágios foram desenvolvidos na escola Municipal de Senador Sá, Nossa Senhora do Amparo, nos anos do ensino fundamental II, ambos no ano de 2019, onde o primeiro se limitou a observação da sala de aula, coparticipação e análise das práticas da professora de geografia, ou seja, foi o primeiro contato com a sala de aula e com os alunos. No estágio II, além da observação e participação nos planejamentos de aula, foi possível aplicar regências sobre os conteúdos abordados. O estágio III foi desenvolvido na escola de ensino médio de Massapê, Wilebaldo Aguiar, no ano de 2021, onde realizamos o estágio na modalidade remota por conta da pandemia de COVID-19, mas que também foi um momento de muito aprendizado apesar das diversas adversidades.

## **Discussão Teórica sobre o estágio na educação básica**

Para iniciarmos nosso relato, achamos interessante dissertar um pouco sobre o estágio na educação básica já que os estágios I e II, foram realizados neste nível de ensino. A educação básica ou ensino básico é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal. Num contexto mais genérico, educação básica designa o conjunto de atividades formais, não formais e informais, destinadas a satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem e, em geral, correspondente aos primeiros estágios do processo de alfabetização.

Nos estágios supervisionados I e II nos remetemos ao Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano, onde os alunos aprofundam os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares mais específicos, introduzidos no Ensino Fundamental I. O ensino e o aprendizado interagem e proporcionam ao aluno, diferentes formas de pensar e aprender. A partir disso, os alunos não só conhecem a realidade, mas atuam sobre ela interagindo com outras pessoas, fazendo amizades etc. Nesse contexto, podemos refletir sobre o estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas, realizados nas escolas, e de maneira especial, destacamos o estágio supervisionado nas aulas de geografia.

Embasados nas contribuições de Favero (1992), apontamos que o estágio sempre foi visto como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir “que na prática à teoria é outra”. No cerne desta afirmação, está a constatação no caso da formação de professores, de que o curso nem é fundamentalmente teórico nem prático, ou seja, precisa de teoria e prática. Também com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, sendo assim, a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essas perspectivas é necessário compreender a superação e fragmentação entre elas a partir do conceito da utilização da práxis, apontando o estágio como uma atitude investigativa para o estagiário ou professor, na busca da intervenção na vida da sociedade como um todo.

O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a isso. Parece-nos que, em um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades em diferentes situações. Portanto, o professor deve buscar outros meios para melhorar sua atividade pedagógica e criar técnicas de ensino, buscando adequá-las à realidade dos alunos. Assim, partiremos para uma caracterização dos estabelecimentos de ensino onde realizamos os estágios.

## **Caracterização da instituição e as práticas no estágio I e II**

A escola Nossa Senhora do Amparo, está localizada no município de Senador Sá-CE, situada na rua Padre Tarcísio Mello, nº 156 Centro, próxima a igreja matriz. Funciona nos períodos manhã e tarde, agregando alunos da sede e localidades rurais circunvizinhas, que chegam por meio do transporte escolar.

Assim, encontramos uma heterogeneidade de lugares e realidades diferentes, e para entendermos essas realidades voltamos nosso olhar para o local onde elas se encontram e se constroem, na escola, e nas salas de aula. A *Imagem 13* mostra a fachada da escola.

**Imagem 13** - Fachada da Escola



**Fonte:** Secretaria de Educação de Senador Sá – 2019.

## O estágio supervisionado I

Fundada no ano de 1959, ano da instalação da sede de Senador Sá, a Escola Nossa Senhora do Amparo possui 18 salas de aula, sendo a única escola de ensino fundamental I e II da cidade e atende também o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019 possuía um quantitativo de 752 alunos matriculados. No período de realização dos estágios, foi possível fazermos algumas observações críticas em relação a estrutura escolar, foi notório perceber a perda do espaço escolar, salas de informática sucateadas, cadeiras e mesas quebradas, salas abandonadas, livros didáticos no lixo, no geral a depredação do ambiente escolar são os primeiros pontos a serem observados.

Para além das dificuldades observadas, a escola tem alguns locais que são de maior utilidade pelos alunos nos intervalos, a exemplo da biblioteca que conta com um pequeno acervo de livros, contando com mais livros didáticos que paradidáticos. Nos intervalos, os alunos se dirigem à biblioteca para pegar livros para leitura. Já a quadra da escola encontra-se em condições precárias, mas sempre está cheia de alunos jogando. Outro espaço é o pátio principal que também se torna um lugar de lazer nos intervalos por ter muitos bancos, bebedouros, plantas e cadeiras para descanso.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é do ano de 2016, encontrava-se desatualizado e sem data prevista para sua atualização. No decorrer da análise do (PPP), tínhamos referências a nomes conhecidos no que se refere à educação como Vygotsky e Paulo Freire. No projeto está explícito a tendência crítico social dos conteúdos, voltada para a realidade histórica e social dos alunos e da comunidade escolar, fica evidente a heterogeneidade da clientela a ser atendida, em sua grande maioria são de zonas rurais e dependentes de programas sociais de distribuição de renda como bolsa família e afins.

Neste contexto, fica evidente a intenção da instituição de ajudar estes indivíduos a compreenderem sua realidade e seu contexto social no mundo globalizado, onde cada vez, a necessidade da qualificação

profissional para o mercado de trabalho é essencial, também é necessário o compromisso com o ensino de qualidade, para que a partir disso, possamos entender e intervir de maneira crítica na sociedade, como postula o professor Paulo Freire, no (PPP), fica claro que o ensino tradicional visa perpetuar o poder da classe dominante o que faz da escola um instrumento para formar cidadãos que quebrem esse ciclo em nossas escolas.

O livro utilizado é Expedições geográficas de Melhem Adas e Sérgio Adas, da editora Moderna. A professora mostra domínio do conteúdo das aulas e tenta relacionar com a realidade dos alunos, embora as práticas tradicionais no ensino de geografia ainda sejam presentes, como a memorização de conceitos do tipo - o que é relevo? Mas isso não é especificidade desta instituição, como também tem atividades que buscam mudar a dinâmica em sala como brincadeiras, jogos etc.

Como atividades de coparticipação pude auxiliar na aplicação de prova parcial referente ao segundo bimestre, aplicação da prova SPAECE, que todas as escolas municipais fazem das disciplinas de português e matemática, auxiliar na aplicação de trabalho individual sobre o continente Americano, também tive a oportunidade de acompanhar os ensaios da quadrilha e participei do evento no dia das mães na escola. Ressalto que a observação predominou no estágio I, sem intervenção em sala de aula, pois a observação é essencial neste primeiro momento de contato com a escola, esses conhecimentos serão bem utilizados nos próximos estágios.

## **O estágio supervisionado II**

No estágio II, além das observações em sala de aula tivemos a oportunidade de aplicar regências, participar do planejamento das aulas e elaborar questões para as provas. O livro utilizado é Expedições geográficas de Melhem Adas e Sérgio Adas da editora Moderna, que tem seus conteúdos de acordo com o plano de curso da escola, que é um documento que consta os conteúdos e habilidades que os alunos de cada série devem ter, documento que é anexado junto ao PPP da escola.

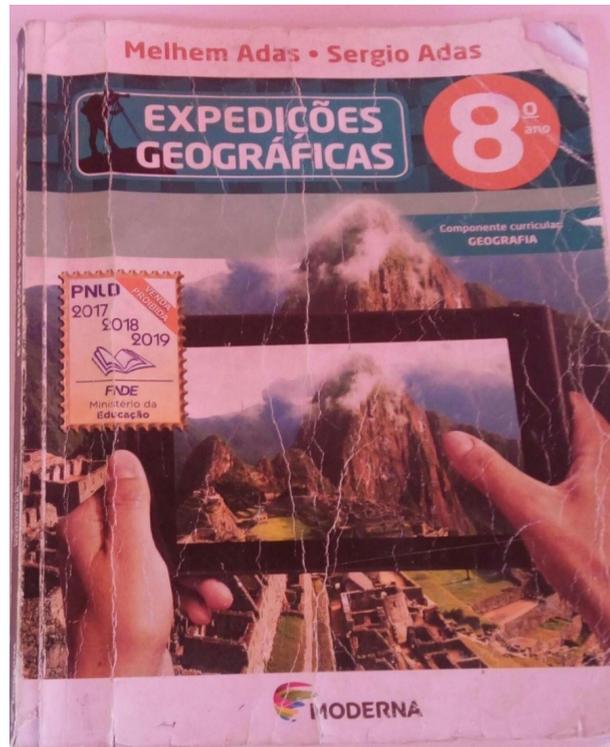
A metodologia utilizada pela professora é tradicional, as vezes os alunos até questionam de acordo com a realidade local, mas ela responde de maneira bem superficial e logo volta ao livro, seguindo o modelo de memorização dos conceitos. Dificilmente ela muda essa metodologia, raramente faz dinâmicas ou tenta aplicar algo diferente. Ao questionarmos sobre o uso de vídeos, slides, imagens, a resposta dada foi que a escola não dispõe de Datashow, caixas de som para isso, aí vemos que as dificuldades estão além do professor ou da sua vontade.

Como observado as aulas são sempre do livro, atividades, informações tudo, o que acarreta o desinteresse dos alunos pela disciplina de geografia, pois para eles não é uma disciplina importante como português e matemática por exemplo. Mas também se percebe o interesse deles quando se tem uma aula diferente, então podemos dizer que a metodologia do professor influencia diretamente na opinião dos alunos sobre as disciplinas. Daí em minhas regências busquei fazer algo diferente, e que pudesse atrair a atenção dos alunos.

No período do estágio II, pude aplicar 4 (quatro) regências/aulas, em dois 8º anos, além da observação de aulas e no planejamento das mesmas. Quanto ao nosso plano de aula tivemos total autonomia para desenvolver, nosso plano de aula foi pensado na realidade dos alunos, e no currículo integrado com as demais disciplinas, utilizamos algumas informações do livro, imagens etc., mas optamos por não segui-lo porque a abordagem dos conteúdos é muito superficial, e não instiga aos alunos. Portanto, pensamos em desenvolver atividades e dinâmicas que tenham relação direta com o livro didático da escola e relacionar as informações trazidas com a realidade dos alunos e da comunidade escolar.

Na **Imagem 14**, ilustramos o livro utilizado na disciplina de geografia, onde o utilizamos como base para o planejamento das regências e atividades, que também já era um conteúdo que seria abordado em provas parciais.

**Imagem 14** - Livro Expedições geográficas - 8º ano



**Fonte:** arquivo pessoal 2019.

Nas regências podemos ministrar 4 (quatro) aulas, dando início à unidade 6 do livro intitulada: AMÉRICA: ECONOMIAS DE BASE MINERAL, percurso 21. Nosso conteúdo abordado foi, Venezuela e Trindade Tobago. Utilizamos imagens, mapas do livro, mapas levados por mim, informações atualizadas, foram lançadas perguntas e colocamos pontos centrais para os alunos copiarem, depois da explicação partimos para perguntas e dinâmicas, de onde conseguimos proporcionar a participação dos alunos nas aulas, coisa que deixou a professora muito contente, tentamos ao máximo trazer exemplos próximos da realidade dos alunos. Tentamos ao máximo fazer uma aula crítica, buscando fazer os alunos refletirem na própria. Nas palavras dos alunos, “gostamos muito das aulas, venham sempre”. Assim, tivemos a certeza que algo de nossas aulas ficaram com eles, pude perceber isso pela participação e comportamento nas aulas.

### **O estágio Supervisionado III**

O estágio supervisionado III foi diferenciado em relação aos anteriores, devido ter sido realizado na modalidade remota no ano de 2021 por conta da pandemia de Covid-19. Assim, temos como suporte para refletir esse momento o trabalho de Behar (2021), onde a autora discute o Momento de isolamento social, que trouxe um dos maiores desafios enfrentados pela sociedade mundial, que modificou o sistema educacional impossibilitando a realização das aulas presenciais. Neste contexto, as instituições de ensino buscaram novas metodologias e alternativas para que o ensino tivesse continuidade, muitas vezes reinventando e ressignificando suas práticas frente, às novas demandas mediante ao cenário de ensino remoto, suas dificuldades tanto para professores e alunos.

Neste contexto o relato sobre o estágio III, objetiva mostrar a prática do ensino remoto, feito às pressas, sem levar em consideração as especificidades sociais da população brasileira em escolas públicas, trazendo a vivência do ensino remoto, as práticas utilizadas, participação dos alunos, momentos de descontração e as perspectivas de futuro educacional.

No Brasil, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declara Emergência Nacional de Saúde e, a partir daí, os efeitos suspensivos de convivência social passam a ser a diretriz para organização da vida em sociedade, primando pelas estratégias indicadas anteriormente. Como medidas solidárias de pactuação federativa, estados e municípios, no conjunto de outras medidas, editam decretos relativos à suspensão de aulas, em março de 2020. Neste contexto, de parada total das atividades, setores principalmente os privados fizeram bastante pressão aos governos para a volta das atividades, uma destas a educação.

Neste sentido, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343 orienta a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurar a situação de pandemia e, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação emite atos normativos dispondo sobre organização de calendários letivos, atividades acadêmicas e de ensino para todos os níveis e modalidades da educação. Destacamos aqui, que estes calendários letivos foram feitos às pressas, sem levar em consideração as particularidades da sociedade brasileira, e que a maioria dos alunos, pais e responsáveis sequer tem acesso aos meios digitais ou dinheiro para adquirir, acarretando assim, a exclusão de uma grande parcela dos estudantes do direito a educação.

As Universidades não ficaram de fora, um ponto principal na formação de qualquer curso superior são os estágios supervisionados, principalmente os de licenciatura, onde a prática do estágio é imprescindível para que o graduando possa conhecer a realidade educacional em nosso país. Neste contexto, dentre os inúmeros impactos decorrentes da suspensão de aulas e de atividades presenciais, nos convoca a observar e pensar alternativas para a validação do componente estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, à luz de estratégias que considerem as atividades formativas do ensino remoto, tanto já integrantes ao currículo do curso, ou propostas a partir da necessidade de replanejamento advinda da pandemia, nesse contexto os estágios supervisionados foram sendo realizados, adequando-se assim, a nova realidade.

Sobre o ensino remoto, sublinha-se a pertinência de se estabelecer o convívio entre processos presenciais e não presenciais de atividades curriculares, contudo, no específico da pandemia, esse se realizaria como não presencial, em ambiente totalmente virtual, o termo correto é Ensino Remoto Emergencial (ERE), justamente pela situação da pandemia, mais que terá um limite para encerrar. Essa configuração não se espelha como a oferta de educação a distância, vez que essa requer um *design* de aprendizagem que favoreça a interação online de construção de conhecimento escolar e aprendizagem, bem como de registro dos conteúdos, tarefas e monitoramento pelo docente, além de, em alguns formatos, a ocorrência de encontros presenciais em polos de apoio.

Portanto, o relato de experiência do estágio III, realizado na escola Wilebaldo Aguiar em Massapê- CE, é mostrar na prática a vivência do estágio supervisionado na modalidade de ensino remoto emergencial, destaco aqui que essa atividade foi realizada juntamente, com os universitários da residência pedagógica da (UVA), a relação professor- aluno, seus desafios, particularidades e contribuições para o ensino aprendizagem em tempos de pandemia. Este momento também possibilitou para mim, o desenvolvimento de competências para refletir, intervir e transformar a realidade na qual venha a atuar na Educação Básica ou no Ensino médio, numa perspectiva participativa e inclusiva.

Acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso. Podemos, portanto, dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino pelas instituições.

Durante o estágio supervisionado na escola Wilebaldo Aguiar, o desinteresse é um dos relatos mais comuns feito pelos professores em relação aos alunos, claro estes entendem que muitos alunos sequer tem internet ou celular para que possam assistir as aulas, ou necessitam trabalhar para ajudar na renda das famílias e os que conseguem assistir as aulas são poucos e na maioria das vezes não participam ou tem um ambiente de estudo favorável ao aprendizado. Os alunos, por sua vez, ressaltam aulas rotineiras e entediantes. Sendo assim, lecionar vai além de deter o conteúdo e passá-lo adiante, as atuais demandas exigem do educador uma carga maior que o acúmulo conteudista, evidenciando a importância de dominar o conteúdo. As ferramentas mais utilizadas na escola foram o Google meet, grupos no WhatsApp, Vídeos, músicas, gincanas, eventos online com a função de estabelecer a relação professor- aluno, que foi tão prejudicada.

Mesmo os professores as vezes passam por situações de queda de internet, barulhos de construções entre outros, tem que cuidar de seus familiares, e mesmo assim se dedicar a fazer uma aula que possa chamar a atenção do aluno, já que estes a todo momento saem da “sala” e muitas vezes nem retornam. As aulas na disciplina de geografia foram bem elaboradas, tentando a todo momento trazer a participação dos alunos para que façam questionamentos, slides, imagens, mapas, músicas, dinâmicas, eventos, preparação para o ENEM e proporcionar aos residentes e estagiário a prática do ensino com muitas oportunidades de ministrar aulas, palestras, participação de planejamento, reuniões com núcleo gestor, elaboração de provas e poder utilizar novas didáticas aliadas as tecnologias.

Comecei a parte prática do estágio III no dia 12 de maio de 2021, já fazendo o acompanhamento das aulas, participei do planejamento semanal da disciplina, e discutimos a situação de busca ativa pelos alunos, também pude contribuir de maneira imediata para a organização do Sábado letivo, onde fiquei responsável pela confecção do slide e apresentação.

No dia 15 de maio às 7: 30 da manhã estávamos encarregados de ministrar a aula no sábado letivo com a temática: O agravamento das desigualdades sociais pela pandemia de Covid-19: A relação Massapê-Sobral. Também tive a oportunidade de debater sobre a programação da semana do meio ambiente WA, onde separamos as atividades e momentos que aconteceriam na semana reservada ao meio ambiente da escola. Fui o responsável pela confecção do convite para o ENEM, aulão preparatório do sábado letivo: O agravamento das desigualdades sociais pela pandemia de Covid-19: a relação Massapê- Sobral. A **Imagem 15** ilustra um destes momentos.

Imagem 15 - Sábado letivo dia 15. 05. 2021



Fonte: arquivo pessoal.

Destaco aqui que pudemos perceber que a participação dos alunos no ensino remoto é bastante baixa, por uma série de fatores, também podemos destacar algumas consequências da pandemia no ensino como: aumento da evasão escolar, falta de acesso à internet, necessidade de trabalho, aumento das desigualdades etc. Ainda no mês de junho recebemos como atividade ministrar uma aula de revisão para os alunos da disciplina de geografia do terceiro ano, abordando o capítulo sobre a Europa, guerra fria, pós-guerra do livro didático abordado pela escola, segue sua referência bibliográfica: Silva, Angela Correa da Geografia: contextos e redes / Ângela Correa da Silva, Nelson Bacic Olic, Ruy Lozano. — 2. ed. — São Paulo: Moderna, 2016.

Na oportunidade abordamos o conteúdo trazendo slides com imagens, vídeos sobre a temática e uma dinâmica da roleta com perguntas sobre o conteúdo para tentar estimular a participação dos alunos, foi um momento muito bom, destaco aqui, que foi a vez que mais os alunos participaram da aula e elogiaram as atividades desenvolvidas na revisão, até porque ficamos encarregados de elaborar a prova final e a prova de recuperação, tendo questões abertas e de assinalar. A **Imagem 16** mostra este momento.

**Imagem 16** - Dinâmica da roleta



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

No fim do mês de junho tivemos uma reunião com a diretora da escola, onde a mesma ressaltou sobre a importância da busca ativa dos alunos e pediu para ajudarmos com os que não conseguiram se inscrever no Enem 2021, entrando em contato com eles, e ajudando na inscrição dos mesmos no exame. Neste sentido, ainda pude representar a escola Wilebaldo Aguiar em um aulão onde tinham 4 (quatro) escolas de Coreaú, Sobral e Massapé, no momento da disciplina de geografia, pude ministrar a aula juntamente, com o residente pedagógico João Rodrigues do curso de geografia, onde optamos por abordar o tema: Urbanização e questões climáticas.

Essas foram as atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado III, na Escola Wilebaldo Aguiar, onde apesar das dificuldades, a realização do estágio de maneira remota foi muito proveitosa e dela pude tirar vários aprendizados, enquanto aluno e como um docente em formação, assim, finalizamos o estágio no mês de agosto de 2021, e buscamos da melhor maneira possível contribuir com a escola e com o ensino- aprendizado no curso de geografia.

## Considerações Finais

Sem dúvidas as experiências oferecidas pelos estágios I, II e III foram muito enriquecedoras e cada uma contribuiu para a formação de minha identidade docente, até porque, cada um dos estágios me proporcionou e mostrou como ocorre à prática pedagógica e a vivência escolar como um todo, desde o ensino presencial e por final na modalidade remota. Portanto, pude chegar na escola e observar não apenas com olhos de um aluno, mas com um olhar diferente, um olhar crítico sobre como ver e atuar no ambiente escolar, além ter ficado claro que é essencial ao professor não apenas dominar o conteúdo, mas como este conteúdo será repassado aos alunos.

Os estágios também contribuíram para minha formação pessoal, pois mostraram que temos que começar a mudança por nós mesmos e repassar esses valores críticos e inovadores para nossos alunos, além de mostrar que ser professor não é apenas repassar o conteúdo, mas sim, possibilitar meios ao aluno de ir atrás do conhecimento, e buscar igualdade democrática em todos os âmbitos. Ressalto que é necessário ter uma formação continuada, devemos buscar sempre nos reinventar e contribuir da melhor forma para uma educação de qualidade.

Foi perceptível os desafios que os professores enfrentam, e o estágio III, mostrou ainda mais a fragilidade do nosso sistema escolar, a pandemia agravou às desigualdades existentes, e as que já eram mais notórias nas escolas como, o descaso com a educação pública, falta de materiais, desvalorização do professor, dão lugar para a falta de formação para estes profissionais atuarem durante o ensino remoto, além de uma grande parcela dos alunos não ter sequer acesso à *internet*, enfim, foi um momento de reinventar as práticas pedagógicas e tentar ao máximo dar continuidade com o ensino. Ressalto que as práticas nos estágios revelaram o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor, planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou local escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país.

## Referências

- ALBUQUERQUE, M. A. Martins; MAIA, Diego Corrêa. Ensino de geografia: um balanço histórico. *In: MAIA, D. C. (org.). O Ensino de Geografia em debate*. 1 ed. Salvador: Editora da UFBA, p. 25-39, 2014.
- BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- CACETE, N. H. A formação do professor de Geografia: uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 23–30, 2004.
- FAVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In: ALVES, N. (org.). Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz terra, 1996.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- VEIGA, P. A. **Projeto político pedagógico da escola**. Uma construção possível. Campinas-SP: Papirus, 1995.

# PIBID E ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA JOSÉ EUCLIDES FERREIRA GOMES - SOBRAL - CEARÁ

Jerfeson Alves Costa<sup>51</sup>  
jerfeson.geo@gmail.com

Virginia Celia Cavalcante de Holanda<sup>52</sup>  
virginiaholand@hotmail.com

Sandra Maria Fontenelle Magalhães<sup>53</sup>  
smfontenele52@gmail.com

## Resumo

O presente estudo apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O objetivo do trabalho é mostrar o desdobramento do programa na escola básica. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto das atividades do subprojeto Geografia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Os resultados mostram que as práticas pedagógicas utilizadas possibilitaram uma maior articulação entre teoria e prática, tornando, por conseguinte, o ensino do espaço geográfico mais atraente e significativo para o estudante.

**Palavras-chave:** PIBID. Ensino de Geografia. Recurso Didático.

## Introdução

A realidade da sala de aula mostra uma geografia que não atrai nem ao aluno nem ao professor. A geografia escolar comumente trabalha os conteúdos compartimentando o todo e estudando as partes isoladamente. O resultado são alunos desinteressados e apáticos.

O enfrentamento desse problema exige do professor desenvolver situações de ensino-aprendizagem que possibilite uma maior relação entre o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos, no intuito de reduzir a carga de abstração que não lhes despertam interesse e nem significado (CAVALCANTI, 2011).

Nesse processo, os recursos didáticos assumem importância ímpar, pois estes ajudam a criar o elo entre a sala de aula e a realidade. Os muitos exemplos de materiais didáticos existentes têm como missão principal retratar o real da melhor maneira possível para o aluno.

Assim sendo, o presente trabalho as práticas pedagógicas desenvolvidas entre agosto de 2018 e janeiro de 2019 no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Geografia, na

---

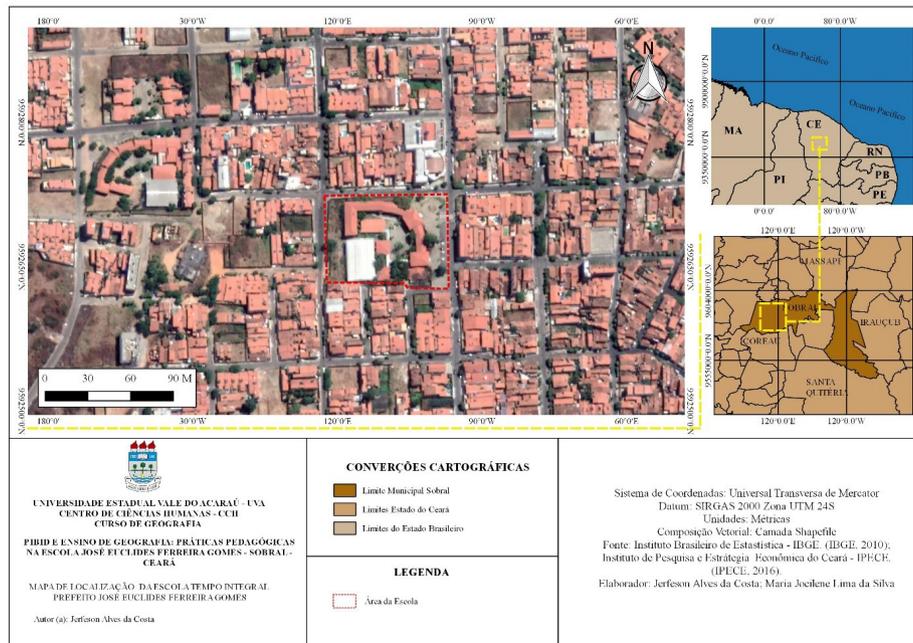
51 Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú–UVA, Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PROPGEU UVA.

52 Professora Doutora dos Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú–UVA, professora do Curso de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Acadêmico – PROPGEU-UVA.

53 Professora Doutora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú–UVA.

Escola de tempo Integral (E. E. M. T. I.) Prefeito José Euclides Ferreira Gomes, localizadas no município de Sobral (ver Imagem 17), no estado do Ceará, enfatizando os recursos didáticos utilizados no ensino e na aprendizagem da geografia escolar e sua importância para a formação do futuro professor.

**Imagem 17** - Mapa de localização da Escola de Tempo Integral E. E. M. T. I.



Fonte: IBGE, 2010; IPECE, 2016, Adaptação do autor.

## O PIBID na Escola José Euclides Ferreira Gomes: conhecendo as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Geografia

Inicialmente cabe dizer que consideramos material ou recurso didático todo meio ou instrumento que facilita a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

Neste sentido, há diversos tipos de materiais didáticos, desde os tradicionais livros, mapas, quadro e giz aos modernos computadores, Internet, lousa eletrônica, DVD, entre outros.

Sant'anna e Menzolla (2002) salientam que os recursos didáticos despertam o interesse dos alunos e levam a construção de questionamentos e reflexões do meio social em que estão inseridos, contribuindo para aquisição de conhecimento.

Silva (2008) afirma que os recursos didáticos atuam como mediadores do processo ensino-aprendizagem, objetivando tornar as aulas de Geografia mais dinâmicas e interessantes. E continuando, Silva (2008, p. 36) argumenta:

Os materiais didáticos são instrumentos de apoio às tentativas de vencer os obstáculos no ambiente escolar, principalmente no que tange ao ensino da Geografia, pois busca romper com a visão desta como uma disciplina monótona/ enfadonha (em sua apresentação aos alunos), então os recursos didáticos permitem um “redirecionamento” da Geografia para formação de um Ensino mais dinâmico.

Para Silva (2008) os recursos didáticos atuam como mediador do processo ensino-aprendizagem, objetivando tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. E continuando Silva (2008, p. 36):

Os materiais didáticos são instrumentos de apoio às tentativas de vencer os obstáculos no ambiente escolar, principalmente no que tange ao ensino da Geografia, pois busca romper com a visão desta como uma disciplina monótona/ enfadonha (em sua apresentação aos alunos), então os recursos didáticos permitem um “redirecionamento” da Geografia para formação de um Ensino mais dinâmico.

Contudo, por muito tempo, o material didático teve uma finalidade ilustrativa, apenas para ser mostrado aos alunos para facilitar a “visualização” daquilo que está sendo explicado. No entanto, hoje, tem-se a consciência de que o material didático, conforme aponta Nérice (1985, 326):

[...] mais do que ilustrar, tem por fim levar o aluno a trabalhar, a investigar, a descobrir e a construir. Assume, assim, aspecto funcional e dinâmico, propiciando oportunidade de enriquecer a experiência do aluno, aproximando-o da realidade e oferecendo-lhe oportunidade de atuação.

É nessa perspectiva de um material didático-pedagógico funcional e dinâmico que possibilite contextualizar o conteúdo ensinado à vida dos discentes que ganha destaque as práticas pedagógicas desenvolvidas, através do PIBID, na EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, localizada no município de Sobral, no estado do Ceará.

Ao ingressar como bolsista do PIBID na referida escola nos deparamos com diversos empecilhos, um deles remete ao horário disponibilizado para as intervenções. A escola, sendo de tempo integral profissionalizante apresenta uma dinâmica própria, restringindo bastante às possibilidades de trabalho. Nessa via, as atividades foram realizadas predominantemente nos intervalos, horários de almoço e aulas livres. Assim, o principal desafio colocado foi: como chamar atenção dos discentes no momento do seu descanso? Para isso, os bolsistas necessitavam pensar fora da caixa, precisavam acima de tudo ser criativos e dinâmicos.

Desse modo, buscando resposta para a questão colocada as intervenções foram focadas no desenvolvimento de metodologias que tornassem o ensino da Geografia mais interessante e atraente para os alunos. Nesse processo desenvolvemos práticas pedagógicas, fazendo uso de desenhos, fanzine, exposição, podcast, mapas temáticos, conforme mostra o quadro 1.

**Quadro 2** - Atividades desenvolvidas

TEMA	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	TURMA
Conceitos geográficos	Desenho	Retratar os conceitos de região, paisagem, lugar, território e natureza através de desenho.	2º anos
Desigualdade social e racismo.	Exposição: Intolerância, para que o mundo não esqueça.	Mostra de elementos da cultura negra.	1º anos 2º anos 3º anos
Teorias demográficas, crescimento populacional e reforma da previdência.	Produção e mostra de Fanzine.	Produção de fanzine utilizando recortes de revistas, livros, jornais, e diversos meios impressos.	1º anos 2º anos
Aspectos físicos e socioeconômicos das Regiões brasileiras.	Mostra de mapas temáticos	Construção e mostra de mapas dos aspectos físicos e humanos das regiões brasileiras.	1º anos
Questões Indígenas e ambientais	Podcast da Amazônia	Grupo de discussão com os alunos.	1º anos

Fonte: Costa, 2019.

Nessa perspectiva, procurando desenvolver atividades que possibilitassem uma maior interação do aluno com a temática abordada, bem como um melhor aproveitamento do conteúdo fizemos uso do desenho, enquanto recurso didático, para trabalhar os conceitos de paisagem, território, lugar, região e natureza. Nessa atividade os alunos, utilizando cartolina, lápis, canetinha e lápis de cor, deveriam descrever através de desenho os referidos conceitos, conforme mostra a Imagem 18.

**Imagem 18** - Oficina dos conceitos Geográficos



**Fonte:** Costa, 2019.

Na sequência, utilizamos o recurso da exposição para trabalhar o dia da consciência negra de forma atrativa para os alunos. A atividade teve duração de um mês, sendo vinte dias (20) de preparação e dez dias (10) de exposição. Produzida pelos bolsistas a exposição trazia imagens, textos e brincadeiras. Nos textos abordavam aspectos sobre a geografia e seus objetos de análise, fazendo uma correlação com o tema proposto, colocando pontos da cultura negra, racismo. A exposição pode ser visualizada nas Imagens 19 e 20.

**Imagem 19** - Exposição da consciência negra



**Fonte:** Costa, 2019.

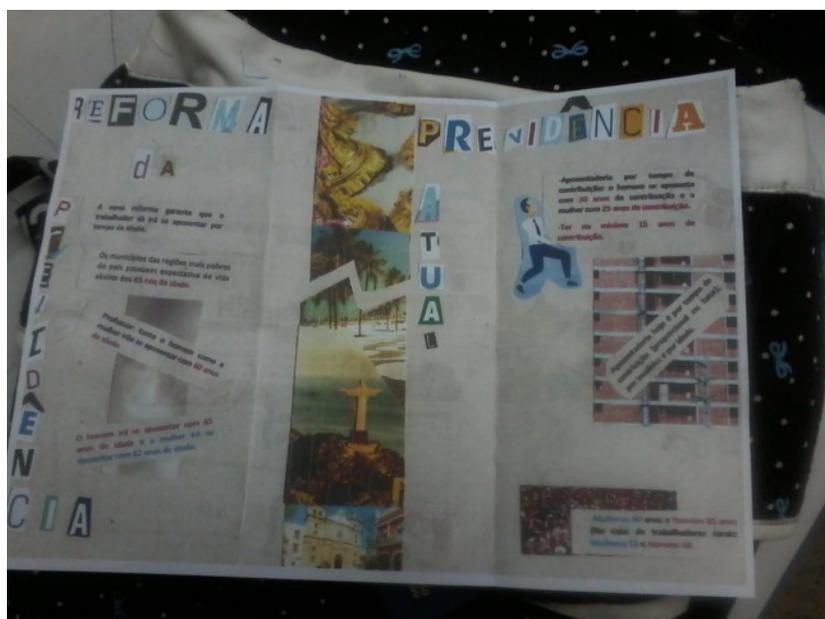
**Imagem 20** - Atividade promovida durante o evento



Fonte: Costa, 2019.

A necessidade de aproximar o discente das discussões atuais posta na sociedade colocou em pauta as temáticas teorias demográficas, crescimento populacional, reforma da previdência. Para essa atividade foi elaborado como ferramenta didática pedagógica o fanzine. Elaborado pelos bolsistas utilizamos recortes de revistas, livros, jornais, e diversos meios impressos. Para a construção do fanzine fizemos inicialmente a leitura dos autores que trabalham esse assunto. A Imagem 21 mostra o resultado da atividade.

**Imagem 21** - Fanzine Reforma da previdência



Fonte: Costa, 2019.

Por fim, trabalhamos a produção de mapas temáticos. Usado para abordar a região, o mapa tornou o conteúdo mais concreto, facilitando a assimilação dos alunos. Os mapas confeccionados pelos bolsistas retrataram os aspectos econômico, climático e geomorfológico. A Imagem 22 traz os mapas confeccionados pelos bolsistas.

**Imagem 22** - Mapas confeccionados pelos bolsistas



**Fonte:** Costa, 2019.

A atividade de produção cartográfica teve um maior envolvimento dos alunos que sentindo e interagindo diretamente com os mapas, puderam fixar melhor o conteúdo. Logo, os mapas foram de extrema importância na abordagem de conteúdos como: Clima, Economia, Geomorfologia, Relevo, Solos, Turismos, Cartografia, Leitura Espacial e Regiões. Assim, a metodologia ao articular teoria e prática tornou os assuntos que apareciam como abstratos para os alunos concreto e compreensível.

## **Material e método**

O estudo é de cunho descritivo, tipo relato de experiência, elaborado mediante a associação de dois pilares: pesquisas empírica e teórica. No tocante à pesquisa teórica recorreremos a importantes leituras, selecionadas no intuito de obter o auxílio necessário ao entendimento da problemática estudada. São exemplos de obras utilizadas como aporte teórico os trabalhos de: Carlos (2004), Pimenta (2005), Cavalcanti (2002) e Lima (2000).

A etapa de campo consistiu de observação, análise de diário de campo e conversas informais com bolsistas participantes do projeto e estudantes da escola campo. Pautado nos relatos dos bolsistas e na vivência na escola conferimos a análise dos dados obtidos e elaboração do estudo.

Por fim, finda-se a discussão do resultados obtidos através dos dois pilares colocados anteriormente, ao modo que possibilitem uma indagação sobre a prática docente, formações de professores e o objetivo do PIBID, este, findando-se como um grande auxiliador na produção de metodologias focadas para o ensino de geografia.

## **Resultados e discussão**

O PIBID, integrando a política nacional de formação de professores, constitui uma experiência bastante significativa para os estudantes dos cursos de licenciatura, pois permiti vivenciar de perto a realidade da escola, ter uma visão mais ampla da sala de aula, da disciplina Geografia, bem como fortalecer a identidade docente.

Assim sendo, o PIBID tem contribuído para o licenciando sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e vivenciar a prática pedagógica, ou seja, a integração entre teoria e prática, entre universidade e escola, já que ambas desenvolvem saberes igualmente importantes e complementares.

As experiências vivenciadas na escola através do PIBID possibilitam, também, momentos de análise e investigação, reflexão e reelaboração das práticas pedagógicas. Nesse movimento as atividades desenvolvidas pelos bolsistas além de aproximarem o vínculo aluno/professor possibilitou a exposição de conteúdo de maneira diferenciada e, por vezes, lúdica.

O lúdico corrobora para um ensino contextualizado e atrativo, conforme aponta Silva *et al.* (2012, p. 5):

Assim, trabalhar na Geografia com atividades lúdicas é uma opção metodológica para o educador, de modo que estas práticas venham permitir os alunos a fazerem uma relação dos conceitos geográficos, bem como da relação homem-natureza, possibilitando aos educandos um incentivo para a busca do conhecimento. Desse modo, é indispensável problematizar e propor as novas metodologias e técnicas de ensino. A Universidade, em sintonia com as escolas de nível básico são os lugares mais propícios para gerar esses e outros debates no tocante as grandes questões que conduzem o ensino de geografia na contemporaneidade.

Nessa mesma linha de raciocínio Sousa Neto (2008, p. 18) destaca “a aula é antes de mais nada sonho e trabalho, imaginação criativa e dança, poesia e luta”. A aula tem essa doçura leve, esse poder atrativo do professor para com o aluno.

Assim sendo, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula permitiram o aluno relacionar conteúdos antes abordados em livros e imagens, bem diminuir a carga de abstração dos conteúdos, despertando desta forma um maior interesse dos discentes aos assuntos da disciplina, na Imagem 23, o uso da bandeira e gravuras, o uso do lúdico.

**Imagem 23** - Atividade com uso da bandeira e gravuras



Fonte: Lima, 2019.

A utilização de símbolos na aula através de bandeiras, impressões em papel A4 e recorter, possibilitou uma discussão em sala de aula afim de que o alunado sintam-se envolvido no processo da construção do conhecimento geográfico e por fim, consiga uma aprendizagem significativa.

Na cartografia é utilizado bastantes os símbolos, como o significante e o significado, em que o aluno consiga traduzir para o seu real, é necessário que este construa caminhos para essa leitura, objetivando assim, a apropriação do conhecimento não apenas geográfico, mas do mundo como um todo.

Logo, durante a construção de material pedagógico, os bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar a transposição do conteúdo abstrato para o prático, palpável para os discentes. Desse modo, as atividades do programas foram fundamentais, não apenas para os alunos, mas para quem faz o programa, coordenação, bolsistas, alunos, receptores e gestão como todo, pois todos participarem do programa e construíram, juntos, o conhecimento.

## Considerações finais

O programa mostrou-se importante para a formação do futuro docente, pois possibilitou o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino de Geografia. Compreende-se que um dos maiores desafios do docente é realizar a transposição didática da geografia acadêmica para geografia escolar.

No tocante as metodologias desenvolvidas nas aulas de geografia, através do programa, foram de grande relevância na formação docente, permitindo que esses profissionais não sejam meros reprodutores de conteúdo, mas professores com práticas docentes diferentes, inovadores, lúdicas e atrativas.

Após esse período de observação, atividades práticas, vivências e pesquisas na escola, constatou-se que o posicionamento político educacional dos bolsistas se modificou, passando a ter uma visão mais aguçada e crítica da realidade, transformando suas aulas teóricas em verdadeiras aulas lúdicas e criativas.

Portanto, o programa oportunizando a vivência na rotina da escola, no trabalho de sala de aula e na aproximação com os discentes tem contribuído de forma efetiva na formação do professor e no fortalecimento da identidade docente.

## Referências

- CARLOS, A. F. A. *Da “Organização” e “produção do espaço” do espaço em movimento do pensamento geográfico.* In: CARLOS A. F. A.; SOUZA, M. L. de.; SPOSITO, M. E. B. (org.). *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios.* São Paulo: Contexto, p. 53-73, 2004.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.
- LIMA, L. C.; MORAIS, J. O.; SOUZA, M. J. N. **Compartimentação Territorial e Gestão Regional do Ceará.** Ed. Funece. Fortaleza. Bases Naturais e Esboço do Zoneamento Geoambiental do Estado do Ceará, p. 5-103, 2000.
- NÉRICE, Imídeo G. **Introdução à didática geral.** São Paulo: Atlas, 1985.
- PIMENTA, Selma Garrido; LUCENA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência.** 5 ed. São Paulo. CORTEZ, 2010.
- SANT’ANNA M. Ilza. MENZOLLA, Maximiliano. **Didática: Aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de fornecedores.** Edições Loyola. 7ª Edição. São Paulo. 2002.
- SILVA, A. M. A. **O ensino da geografia e os recursos didáticos: uma avaliação inicial acerca do materiais de ensino e livros didáticos.** UBERLÂNDIA, 2008.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e algumas crônicas.** 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

**GRUPO DE DIÁLOGO LINGUAGENS  
E METODOLOGIAS NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**





# A CARTOGRAFIA COMO ELEMENTO DA PRÁTICA AVALIATIVA EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco José da Silva Santos<sup>54</sup>  
silvasantos.fco@gmail.com

## Resumo

A cartografia pode figurar como um importante componente metodológico para o ensino-aprendizagem-avaliação em Geografia ao considerarmos que a essência do conhecimento geográfico perpassa a relação sociedade-natureza em uma ordem espaço-temporal, ou seja, onde os fenômenos ocorrem e seus desdobramentos. Nesse sentido, o presente trabalho tem como problemática central responder: como a cartografia escolar se insere no processo de avaliação da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental e quais os principais desafios e potencialidades encontrados neste contexto? Traçou-se assim como objetivo geral: compreender a relevância da cartografia escolar para o processo de avaliação da aprendizagem em Geografia. E, como objetivos específicos: conhecer as concepções avaliativas dos professores de Geografia; identificar os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes; analisar as potencialidades da cartografia como componente da avaliação em Geografia. Os procedimentos metodológicos adotados foram divididos em três etapas: primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico, considerando a perspectiva de autores como: Silva (2014); Moreira (2015); Martins (2016); Fonseca (2004); Castellar e Juliasz (2017), entre outros. O segundo momento consistiu em entrevista semiestruturada tendo como sujeitos professores de Geografia de uma escola da rede municipal de educação de Viçosa do Ceará-CE. A terceira etapa contemplou a análise qualitativa dos dados coletados, utilizando-se da proposta de Bardin (1977). A pesquisa revelou que apesar dos (as) docentes entrevistados considerarem os elementos cartográficos com potencial para integrar a ação avaliativa em Geografia, esses aspectos são utilizados de forma tímida, muito mais na vertente do ensino em si que em uma perspectiva de avaliação. Isso demonstra a necessidade por maiores reflexões que contemplem procedimentos, instrumentos e concepções de avaliação no ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Avaliação.

## Introdução

O ato avaliativo é um componente indispensável à prática docente em Geografia, pois permite identificar possíveis falhas dentro do processo de ensino-aprendizagem e assim promover adaptações no planejamento inicial com intuito de alcançar os objetivos propostos.

A grande questão apresentada é se há diferença entre avaliar a aprendizagem no ensino de Geografia e avaliar os demais componentes curriculares. De antemão, este trabalho adota como linha de entendimento que, se há particularidades quanto ao ensino, certamente há especificidades no âmbito avaliativo.

---

<sup>54</sup> Mestre em Geografia (UFPI). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE.

Não se pretende aqui defender a existência de um instrumento ou técnica exclusiva para avaliação em Geografia, mas com tendência a acreditar que dentro do campo avaliativo há instrumentos com maiores potencialidades para contribuir no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico. É nesse sentido que a cartografia pode figurar como um importante componente para a avaliação em Geografia.

Ao considerarmos que a essência do conhecimento geográfico perpassa o “onde”, assim como a compreensão do espaço e das relações sociedade-natureza pode se dar através dos princípios geográficos de localização, distribuição, distância, densidade e escala (MARTINS, 2016), é possível identificar na cartografia uma singular potencialidade como elemento na composição avaliativa do ensino de Geografia, podendo promover a dinamização do processo de construção do conhecimento geográfico, especialmente a partir da Educação Básica.

Assim, o presente estudo tem como problemática responder aos seguintes questionamentos: como a cartografia escolar se insere no processo de avaliação da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental e quais os principais desafios e potencialidades encontrados neste contexto?

Em atenção aos questionamentos, adotou-se como objetivo geral: compreender a relevância da cartografia escolar para o processo de avaliação da aprendizagem em Geografia. E, como objetivos específicos: conhecer as concepções avaliativas dos professores de Geografia; identificar os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes; analisar as potencialidades da cartografia como componente da avaliação em Geografia.

## **Procedimentos metodológicos**

Com intuito de alçar os objetivos propostos, foram realizados levantamentos de informações sobre avaliação da aprendizagem em Geografia, utilizando-se de pesquisa em caráter exploratória, que possibilita coletar informações sobre o tema de investigação, facilitando sua definição e delimitação, além da formulação de hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos adotados foram divididos em três etapas: primeiramente com a realização de levantamento bibliográfico de trabalhos que abordam o tema de objeto da pesquisa utilizando-se de autores como: Silva (2014); Moreira (2015); Martins (2016); Castellar e Juliasz (2017); e Fonseca (2004), entre outros que versam sobre avaliação da aprendizagem em Geografia e cartografia escolar.

A segunda etapa consistiu em entrevista semiestruturada. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a entrevista deve ser feita através de um roteiro prévio, de forma a obter informações sobre o tema de objeto em questão. A entrevista demonstra potencial como instrumento para esta pesquisa, pois possibilita uma estrutura flexível para coleta de dados, possibilitando ao entrevistador conduzir a situação na direção que achar válida quanto aos objetivos traçados.

A pesquisa de campo teve como alvo 01(uma) escola da rede municipal de educação de Viçosa do Ceará-CE, com visita para observação da realidade do centro de ensino, coleta de informações por meio de entrevistas com docentes de Geografia, especialmente buscando identificar suas concepções avaliativas e os principais instrumentos utilizados.

Foram entrevistados (as) 07 (sete) docentes de Geografia atuantes na escola selecionada. As informações coletadas serviram de base para entendimento da realidade do ensino de Geografia no município. No âmbito temporal, adotou-se como recorte o ano letivo de 2022 para análise.

A terceira etapa contemplou a análise qualitativa dos dados coletados, utilizando-se da proposta de Bardin (1977), que propõe como técnica a análise de conteúdo, com uso de procedimentos sistemáticos e

objetivos no qual os elementos são classificados em comum, de forma a encontrar semelhanças e grau de repetição, categorizando as informações coletadas e tornando-as mais compreensíveis.

## **Cartografia e avaliação no ensino de Geografia**

As principais bases conceituais sobre avaliação da aprendizagem estão em trabalhos no campo da Educação e Pedagogia, entretanto, especialmente ao longo dos últimos anos, têm ocorrido o desenvolvimento de pesquisas envolvendo a avaliação dentro da perspectiva do ensino de Geografia, constituindo assim, literatura específica que proporciona o enriquecimento do debate acerca do tema.

Para Silva (2014), a avaliação em Geografia deve ser traçada com os devidos cuidados, considerando um planejamento claro e que favoreça a construção do conhecimento, considerando as indagações, explorando o senso crítico e possibilitando o desenvolvimento de situações-problema como forma de entendimento dos fenômenos.

Nesse sentido, Castellar e Vilhena (2014) argumentam que a avaliação em Geografia precisa ser compreendida como uma ação ampla e não como um ato isolado. De acordo com as autoras,

Se compreendemos a avaliação como instrumento que nos permite saber se houve ou não aprendizagem, deve-se ter clareza de que faz parte do processo e é contínua. Com a avaliação, o professor tem condições de saber e diagnosticar quais são os problemas relacionados à aprendizagem: se é cognitivo ou afetivo, se é uma dificuldade ou um bloqueio (CASTELLAR; VILHENA, 2014, p. 145-146).

O ensino de Geografia possui aspectos singulares que necessitam ser considerados na condução do processo avaliativo. Não se trata aqui de defender o uso de instrumentos exclusivos para avaliação do componente curricular de Geografia, mas de entender que determinados procedimentos podem ser considerados com maior potencial dentro desse contexto.

Diante da ampla possibilidade de análise quanto a instrumentos e procedimentos avaliativos, este trabalho optou por aprofundar estudo sobre como a cartografia escolar pode contribuir como elemento do processo avaliativo em Geografia. A escolha da cartografia tem como argumento sua estreita ligação com os aspectos locais, tão íntimos do saber geográfico.

A distribuição dos fenômenos, sua localização e espacialização são elementos essenciais na conjuntura do ensino de Geografia e encontram na cartografia um instrumento de representação e leitura espacial muito próprio que pode ser aproveitado dentro do âmbito avaliativo como um elemento de expressiva potencialidade.

Os conhecimentos geográficos perpassam o cotidiano da humanidade desde a Antiguidade estando associado em grande parte aos elementos cartográficos. O homem primitivo em suas necessidades de deslocamento pelo espaço aprendeu a mapear mentalmente ou mesmo desenhar esses mapas em argilas e nas paredes das cavernas. Assim a Geografia e a Cartografia são duas áreas de conhecimento com aspectos que se complementam.

De acordo com Moreira (2015, p. 14),

Na Antiguidade, a geografia é um registro cartográfico de povos e territórios. Estado, viajantes e comerciantes requerem do geógrafo as informações de carácter estratégico que os orientem em seus deslocamentos no interior dos modos espaciais de vida de

cada povo. De maneira que a geografia e o geógrafo agem e se exprimem através do método e da linguagem que combinam no mapa os símbolos da cosmologia e as informações territoriais de cada um dos povos, úteis para os fins da ação prática.

Nesse sentido, Cartografia e a Geografia são campos de conhecimento essenciais para compreensão do espaço e das relações sociais construídas ao longo do tempo. Mesmo assim, ainda há relevante fragilidade quanto ao uso da cartografia associada à Geografia, especialmente no contexto do Ensino de Geografia, momento em que muitas vezes a cartografia tem seu uso restrito ao aspecto técnico do mapa.

Para Fonseca (2004, p. 42-43),

[...] uma Cartografia convencional rígida instalada num espaço geométrico euclidiano congelado, que privilegia a localização nesse “espaço geométrico” que não é o espaço geográfico, é insuficiente para representar uma dinâmica complexa que se desenvolveu no espaço geográfico contemporâneo.

A ideia do autor leva a uma reflexão da necessidade em superar uma visão cartográfica atrelada à visão mais tradicional. Assim como o conhecimento geográfico assimilou aspectos de renovação para análise do espaço, também a representação desse espaço por meio da linguagem cartográfica deve ser renovada.

Embora compreendido de maneira específica, o espaço está presente tanto nas análises da Geografia quanto da Cartografia. Para a Geografia, o espaço é assumido como objeto central de análise, utilizando-se do mapeamento como instrumento para compreensão e investigação. Já na Cartografia, o espaço constitui a base de informação sobre a qual cria representações.

Assim, o currículo escolar de Geografia tem se utilizado dos elementos cartográficos para espacializar informações sobre o planeta, tanto no que se refere aos aspectos naturais quanto sociais por meio de representações através de mapas, croquis, maquetes, cartas, entre outros instrumentos que contribuem para leitura e interpretação dos fenômenos no espaço.

De acordo com Almeida (2007, p. 120),

Os mapas e gráficos armazenam informações espacial abstrata e estruturada e devem ser considerados instrumentos indispensáveis ao aprendizado dos temas relacionados com o ambiente, o território e a Geografia como um todo. O mapa fornece uma perspectiva de uma área e organiza o conhecimento espacial, expressando relações.

A valorização da Cartografia na Educação Básica vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. Há de se considerar que aspectos cartográficos, especialmente mapas, já fazem parte dos currículos escolares de Geografia há algum tempo, mas recentemente, houve uma maior expansão da presença dos conhecimentos da cartografia no ensino, contemplando várias áreas de conhecimento.

Esse crescimento tem sido motivado, inclusive, pela perspectiva adotada nos documentos normatizadores utilizados por países como o Brasil. O mais recente e abrangente documento a considerar a importância da cartografia para o desenvolvimento da aprendizagem na educação brasileira foi a BNCC (2017). Na grande área de Ciências Humanas, a BNCC define como a sétima competência específica para o Ensino Fundamental:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros

textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017, p. 357).

A cartografia escolar estimula o pensamento espacial e contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes através das “[...] relações espaço-temporais auxiliando na leitura dos arranjos, das redes, da localização e, viabilizando a percepção da distribuição, extensão, distância e escala, por exemplo” (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 163).

No âmbito do ensino de Geografia, assumir a cartografia como um conhecimento de grande relevância para o desenvolvimento da aprendizagem e do próprio pensamento espacial parece estar sendo consolidado. No entanto, essa perspectiva aparentemente ainda se encontra desarticulada do processo avaliativo.

Uma série de fatores ainda dificulta que os componentes cartográficos sejam assumidos efetivamente como um instrumento potencialmente valioso dentro do processo de avaliação. É possível destacar entraves como a formação deficitária dos professores de Geografia, falta de material pedagógico nas escolas e desmotivação do próprio discente quanto a estudo do tema.

Assim é importante identificar de forma mais concreta de que maneira a cartografia tem incorporado os processos avaliativos, uma vez que os aspectos conceituais de localização/posição/distribuição constituem importância basilar para a compreensão da dinâmica de ensino-aprendizagem-avaliação em Geografia e do valor da cartografia frente a esse contexto.

Para Martins (2016, p. 75), o “onde” corresponde ao início de tudo em Geografia, compondo “[...] a ponta do fio da meada que nos levará as complexas tramas da existência que a geografia contém e a ciência geográfica deve buscar desvendar”.

Com intuito de aprofundar os conhecimentos sobre os principais impasses e potencialidades da implementação da cartografia na avaliação em Geografia e compreender como esse processo ocorre na realidade escolar, serão apresentados a seguir os resultados do estudo realizado em uma escola pública municipal localizada no município de Viçosa do Ceará-CE.

### **Avaliação em Geografia no contexto escolar de Viçosa do Ceará-CE**

O município de Viçosa do Ceará está localizado na porção Noroeste do estado do Ceará, distante aproximadamente 348 quilômetros da capital, Fortaleza. A história do município é marcada pela colonização da Companhia de Jesus a partir do século XVI. A cidade é a mais antiga da chapada da Ibiapaba, teve seu conjunto histórico e arquitetônico tombado pelo Iphan, em 2003 (BRASIL, 2002).

De acordo com o último censo do IBGE (2010), o município de Viçosa do Ceará possui 54.955 habitantes distribuídos entre a sede municipal e sete distritos: Padre Vieira; Juá dos Vieiras; Passagem da Onça; Quatiguaba; General Tibúrcio; Lamedouro e Manhoso. Em 2022, o município possuía 9.067 alunos matriculados no Ensino Fundamental, distribuídos em 67 centros de ensino (IBGE, 2023).

Dentre os centros de ensino da rede municipal, a pesquisa optou por considerar para estudo aquele com maior quantitativo de estudantes e que, especificamente na estrutura educacional de Viçosa do Ceará, é considerada como escola modelo para implementação de projetos que mais tarde, a depender dos desdobramentos na escola de referência, serão ampliados para as demais escolas da rede.

Considerando o grau de relevância da escola selecionada para pesquisa, entendemos que os resultados obtidos possibilitam uma percepção significativa da realidade do ensino e avaliação em Geografia no município de Viçosa do Ceará-CE.

Com intuito de preservar a identidade da escola, aqui adotaremos o nome fictício de Escola Rainha da Ibiapaba, em homenagem à maneira como a população local se refere à cidade Viçosa do Ceará, estando esse verso presente inclusive no refrão do hino municipal.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP (CUNHA, 2022), a Escola Rainha da Ibiapaba foi fundada no ano de 1985. Em 2022 a escola contava com 561 alunos matriculados, organizados em uma estrutura de 20 salas de aula. O corpo docente era composto por 39 professores, dos quais 8 (oito) são de Geografia.

O público alvo é diverso, contemplando alunos de diferentes faixas socioeconômicas da zona urbana e comunidades rurais próximas à sede do município de Viçosa do Ceará. A escola é o centro de referência educacional da rede municipal de ensino, especialmente pelo quantitativo de aluno e também pela estrutura física. Em geral, apresenta os melhores índices no que se refere às avaliações externas no município.

## Processo avaliativo dos (as) docentes em Geografia

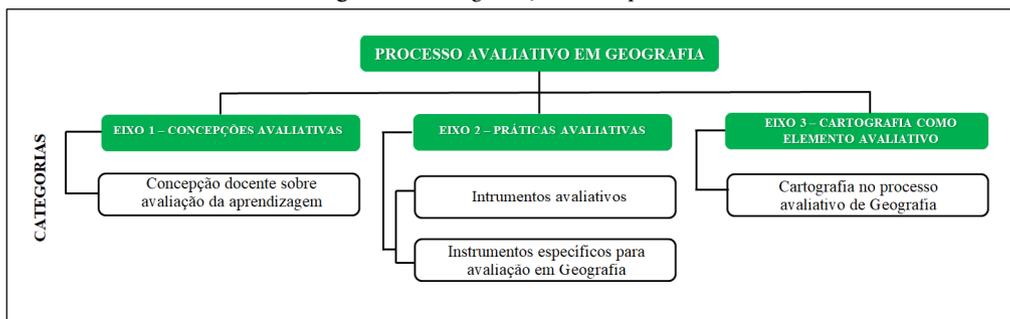
Os sujeitos da pesquisa foram sete docentes de geografia em exercício na Escola Municipal Rainha da Ibiapaba, atuantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. A escola conta com oito docentes de Geografia, mas um (a) optou por não colaborar com a pesquisa. Com intuito de resguardar a identidade dos (as) docentes, será atribuída a cada profissional a letra “D”, em referência ao termo docente, e uma numeração de 1 a 7, compondo siglas como D1, D2, D3... consecutivamente.

O tratamento das informações obtidas através da entrevista com os (as) docentes foi sistematizado por meio da análise de conteúdo, perspectiva metodológica proposta por Bardin (1977) com a classificação e categorização dos aspectos textuais de acordo com suas semelhanças e relação entre si.

As respostas dos (das) docentes tiveram por base o roteiro da entrevista aplicada aos mesmos, composta por três eixos de análises. O primeiro eixo diz respeito às concepções avaliativas dos (as) docentes, o segundo eixo está relacionado às práticas avaliativas e o terceiro eixo tem por base a cartografia como componente avaliativo em Geografia.

Dessa forma, os resultados obtidos pela pesquisa foram analisados a partir dos três eixos estruturantes (Imagem 24), que se correlacionam e se desdobram em categorias, de maneira a expressar as conexões existentes entre as respostas apresentadas pelos sujeitos entrevistados e, assim, possibilitar melhor entendimento do processo avaliativo em geografia realizado na Escola Rainha da Ibiapaba.

Imagem 24 - Categorização da Pesquisa, 2023



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na análise dos dados, serão destacadas algumas falas dos (as) docentes com intuito de melhor compreender a realidade vivenciada no processo avaliativo da Escola Rainha da Ibiapaba. Assim, serão apresentados a seguir os principais aspectos coletados pela pesquisa, almejando contribuir para o debate sobre a avaliação em Geografia, potencialidades da cartografia como elemento integrante desse processo e seus desdobramentos.

## Eixo 1 – Concepções avaliativas

Com intuito de facilitar a análise dos dados, as falas dos (as) docentes serão apresentadas em quadros com delimitação do (a) docente e sua respectiva resposta ao questionamento proposto durante a entrevista. Em seguida serão realizadas as reflexões quanto ao conjunto de informações obtidas.

**Quadro 3** - Concepções docentes sobre avaliação

Docente	Resposta ao questionamento: Qual sua concepção sobre avaliação da aprendizagem
D1	<i>Um processo de ensino e aprendizagem no qual deveria ser abolido. Pelo menos a parte das avaliações escritas, como critério de aprendizagem sistêmica.</i>
D2	<i>A avaliação é um processo constante e diário, mediante a evolução do educando em caráter quantitativo e qualitativo.</i>
D3	<i>É um procedimento contínuo e vai além de provas escritas. É o acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo educativo.</i>
D4	<i>A avaliação é um instrumento que o professor utiliza para verificar se seus alunos desenvolveram as habilidades e competências necessárias para a vida.</i>
D5	<i>Tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem.</i>
D6	<i>Necessário para termos um norte sobre o a evolução do aluno, bem como uma compreensão maior das capacidades que ele desenvolve.</i>
D7	<i>Existe uma certa distorção sobre a essência do que seja avaliar, contudo a minha concepção é, deveríamos ter sim, porém com alguns requisitos que possam englobar todas as habilidades do discente.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

De acordo com as respostas coletadas, é possível fazer algumas inferências sobre as concepções dos sujeitos entrevistados. O (a) docente D1 demonstra um pensamento aparentemente tradicional do processo avaliativo, considerando inclusive sua extinção como possibilidade. Quando cita a parte escrita da avaliação, possivelmente, está se referindo às provas. Esse tipo de pensamento pode estar atrelado a um maior tempo de formação e não ter feito formação complementar.

A prova escrita vem sendo alvo de duras críticas enquanto instrumento de avaliação. É importante pensar que o instrumento em si não define se a avaliação é tradicional ou não, menos ainda se é efetivo no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo um instrumento tido como “moderno” pode oferecer um resultado “tradicional” quando utilizado de maneira pouco reflexiva.

Os demais docentes demonstram um pensamento mais alinhado, como observado em expressões “processo” (D2, D5), “evolução” (D2, D6) e a preocupação com os instrumentos avaliativos indicados nas falas de D1, D4 e D7. Entender a avaliação como um processo é de extrema relevância para o âmbito educacional. A ideia de uma avaliação que se encerra em si mesma é limitadora da prática docente e não contribui para o desenvolvimento do educando. A avaliação perpassa todas as etapas de ensino e potencializa o ensino-aprendizagem.

## Eixo 2 – Práticas Avaliativas

As concepções e práticas docentes precisam estar alinhadas para que o processo de ensino-aprendizagem possa se efetivar. Dessa forma, serão apresentadas a seguir as respostas aos questionamentos relacionados à prática docente em avaliação da aprendizagem geográfica, com destaque para os instrumentos utilizados pelos docentes e as especificidades avaliativas em Geografia.

**Quadro 4** - Instrumentos avaliativos

Docente	Resposta ao questionamento: Quais os tipos de instrumentos avaliativos você costuma utilizar?
D1	<i>Prezo pela participação, compromisso, responsabilidade. Gosto muito quanto os alunos falam. Aplico o que é rotineiro: provas, trabalhos, pesquisas e seminários.</i>
D2	<i>Busco realizar diferentes atividades na rotina diária como: seminários, jogos, quiz, etc. aliada a atividades e avaliações padrões.</i>
D3	<i>Já utilizei diversos instrumentos, mas este ano, pós-pandemia, estou trabalhando de forma interdisciplinar.</i>
D4	<i>Provas objetivas e subjetivas, trabalhos como seminários, atividades, participação nas aulas, pesquisas, etc.</i>
D5	<i>Avaliação diagnóstica, avaliação qualitativa e quantitativa. Avaliação por meio de seminários, pesquisas e trabalhos em grupo.</i>
D6	<i>Avaliação diagnóstica a princípio, para ter um entendimento do nível do aluno, e posteriormente, seminários e atividades do livro didático como forma de avaliar o alunado durante o mês, bimestre ou ano escolar.</i>
D7	<i>Além da prova escrita que é exigida, uso algumas atividades práticas e às vezes incluo alguns jogos.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

No quesito instrumentos avaliativos, o grupo pesquisado apresentava em suas respostas um repertório variado. A maioria dos (as) docentes relata utilizar instrumentos quantitativos e qualitativos. Os (as) docentes D5 e D6 citam ainda o uso de avaliação diagnóstica, muito necessária para identificar a bagagem conceitual de cada estudante. D1, D2, D4 indicam instrumentos bastante comuns no meio escolar como seminários, prova escrita e atividades.

O (a) docente D3 faz referência ao contexto da pandemia Covid-19, gerada a partir de uma nova cepa (tipo) de Corona vírus que ainda não havia sido identificada e que ocasionou diversos tipos de complicações à saúde humana.

O distanciamento social se configurou como uma das medidas de segurança sanitária propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para conter a covid-19. Em atenção a essas orientações muitas escolas ficaram fechadas no Brasil por período prolongado, algumas de até 18 meses. Os efeitos desse período têm refletido no retorno às aulas presenciais, com presença de diversos distúrbios emocionais que exigem da escola e dos profissionais de educação novas posturas de acolhimento e ensino.

O questionamento seguinte, feito na entrevista com os (as) docentes, está relacionado ao processo avaliativo em Geografia e se o mesmo demanda por uso de instrumentos mais específicos. As respostas aos questionamentos são apresentadas no Quadro 5, a seguir.

**Quadro 5** - Instrumentos avaliativos específicos em Geografia

Docente	Resposta ao questionamento: Você considera que o processo avaliativo em Geografia demanda por instrumentos mais específicos de avaliação? Justifique.
D1	<i>Sim, estamos falando de uma disciplina que nos leva a colocar umaimensidão numa folha de papel, não se trata apenas de relevo, hidrografia, clima de um pequeno espaço.</i>
D2	<i>Não. A avaliação deve ser algo em construção. É necessária uma avaliação mais cotidiana para conseguir perceber avanços individuais e coletivos de uma turma.</i>
D3	<i>Sim, Leitura de textos e imagens para facilitar o entendimento, a prática da escrita e oralidade espontânea.</i>

D4	<i>Sim, pois não temos recursos materiais para desenvolver melhor o trabalho em sala.</i>
D5	<i>Sim, pois a geografia é uma ciência multidisciplinar e ao mesmo tempo precisa que se dê o devido enfoque as suas particularidades.</i>
D6	<i>Sim, a criação de maquetes, uso de slides, confecção de mapas e dinâmicas são importantes para ampliar a percepção do aluno sobre o conteúdo geográfico.</i>
D7	<i>Sim! É gritante a real necessidade de novos instrumentos para avaliarmos nas aulas de geografia.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

Das respostas obtidas, apenas a D2 considera que não há necessidade em instrumentos mais específicos à geografia, entendendo que a avaliação deve ser algo mais cotidiano independente da área de estudo. Os (as) demais docentes defendem que por ser uma disciplina de conhecimento amplo e multidisciplinar, como destaca D1 e D5, há particularidades que devem ser consideradas na avaliação em Geografia.

O (a) docente D6 destaca ainda alguns instrumentos que considera mais voltados para a Geografia citando, inclusive a confecção de mapas e criação de maquetes, elementos cartográficos que serão retomados enquanto tema nas questões a seguir.

A falta de uma formação por área pode influenciar diretamente para que mesmo os (as) docentes, acreditando haver particularidade na avaliação em Geografia, ainda não conseguirem definir algo de maneira mais objetiva, com a maioria das respostas apresentando um caráter mais geral sobre o tema.

Sem dúvidas há ainda muitos outros fatores que comprometem o trabalho docente. O processo de ensino-aprendizagem-avaliação é complexo e envolve diferentes atores em seu desenvolvimento. Cada elemento é importante para que o todo possa se efetivar. Por isso não se pode culpabilizar nenhum ator de forma isolada, o sucesso ou fracasso escolar é sempre fruto de um todo.

### Eixo 3 – Cartografia como componente avaliativo

Pensar a avaliação de um componente curricular específico como a Geografia é, antes de tudo, buscar alinhar os procedimentos metodológicos de ensino às particularidades do conhecimento. É com base nesse pensamento que o presente trabalho traçou como possibilidade para fortalecer a avaliação em Geografia o uso da cartografia, como um elemento da particularidade, não como um instrumento em si, mais como um componente. Dessa forma serão apresentadas a seguir (quadro 4) as percepções dos (das) docentes entrevistados a respeito do uso da cartografia no processo avaliativo de Geografia.

**Quadro 6** - Cartografia como elemento avaliativo em Geografia

Docente	Resposta ao questionamento: Você utiliza elementos cartográficos como instrumentos de avaliação? Com que frequência? Comente.
D1	<i>Apesar de saber o quão necessário e importante, utilizo poucas vezes.</i>
D2	<i>Sim, todas as aulas de Geografia busco inserir elementos cartográficos, pois considero-os essenciais para a ciência geografia</i>
D3	<i>Sim, principalmente no que se refere à legenda e orientação.</i>
D4	<i>Sim, pelo menos em cada bimestre uma vez.</i>
D5	<i>Sim, a leitura de mapas é um dos principais pontos em praticamente todo o ensino de geografia, independente se falamos de geografia física ou humana a cartografia e a leitura de mapas e tabelas têm grande importância.</i>
D6	<i>Sim, a frequência fica na dependência do conteúdo relativo do mês, o uso de mapas, criação da rosa dos ventos, criação de perfis do solo, confecção de maquetes, por exemplo, são utilizados uma vez ao mês.</i>
D7	<i>Sim! Porém com uma frequência moderada, uma vez que necessita de algumas demandas que fogem do controle do próprio professor.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

Como já destacado anteriormente, a própria legislação brasileira através de documentos normativos como a BNCC (BRASIL, 2017) define a importância do uso de elementos da cartografia no desenvolvimento do pensamento espacial. De acordo com as respostas dos (das) entrevistados (as), a maioria utiliza a cartografia como instrumento no ensino de Geografia. As respostas não deixaram muito claro em que medida esse uso realmente se estende para a avaliação da aprendizagem geográfica ou transita mais como uma metodologia de ensino.

Mesmo reconhecendo sua importância, o docente D1 considera que utiliza pouco. D3 diz utilizar apenas de aspectos específicos e D4 faz uso dos elementos da cartografia apenas em provas bimestrais. D2 e D5 reafirmam a importância da cartografia para o ensino e para ciência geográfica. D6 e D7 argumentam que utilizam aspectos cartográficos a depender da circunstância, levando em consideração o conteúdo e demandas específicas.

De acordo com as respostas coletadas, é possível entender que mesmo cientes de sua importância dentro da conjuntura do ensino de geografia, a cartografia ainda é utilizada de forma pontual, sem que seja explorado seu real potencial para compreensão espacial no ensino e avaliação em Geografia.

## Considerações Finais

Através das informações coletadas em pesquisa, o estudo apresentado permitiu identificar alguns aspectos relevantes sobre a avaliação no contexto do ensino de Geografia. No que diz respeito às concepções docentes, foi possível perceber que a temática da avaliação não configura mais como um termo distante do cotidiano escolar, a maioria dos docentes entrevistados demonstrou entendimento do tema.

As práticas avaliativas dos (as) docentes entrevistados demonstraram ser diversas, em geral, utilizando-se de instrumentos já bem conhecidos do meio escolar como: seminários; pesquisas; atividades e prova escrita. Também passa a incorporar as práticas avaliativas dos professores aspectos de uma avaliação mais diagnóstica e qualitativa, explorando as distintas competências habilidades dos alunos.

Apesar dos (as) docentes considerarem os elementos cartográficos com potencial para integrar a ação avaliativa em Geografia, esses conhecimentos ainda são utilizados de forma tímida, muito mais na vertente do ensino em si que em uma perspectiva de avaliação. Isso demonstra a necessidade por maiores reflexões que contemplem procedimentos, instrumentos e concepções de avaliação dentro da geografia.

Ainda há muito a se pesquisar sobre como a avaliação em geografia pode ser mais bem trabalhada na educação. Indicar a cartografia como um elemento potencial vale como um passo para instigar novos estudos que possibilitem entender a essência do conhecimento geográfico e suas particularidades educacionais, sem com isso propor qualquer tipo de isolamento. A ideia deve ser integrar sem perder sua identidade enquanto saber tão valioso para construção de sujeitos cada vez mais conscientes de seu papel social.

## Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. **Viçosa do Ceará – CE**: estudo para tombamento federal. IPHAN 4ª Superintendência Regional (CE/PI), 2002.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 04 Fev. 2023.
- CASTELAR, Sônia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina: **Educação geográfica e pensamento espacial**: conceitos e representações. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição especial, p. 160-178, 2017.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Um breve referencial teórico e a educação geográfica. *In*: CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa (org.). **Ensino de geografia**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, p. 01–21, 2014.
- CUNHA, Escola Monsenhor José Carneiro da Cunha. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Viçosa do Ceará, 2022.
- FONSECA, Fernanda Padovesi. **A inflexibilidade do espaço, uma questão para a Geografia**: análises das discussões sobre o papel da Cartografia (tese), São Paulo, 2004.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/campo-maior.html>. Acesso em: 07 Fev. 2023.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Viçosa do Ceará-CE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/vicosa-do-ceara/panorama>. Acesso em: 07 Fev. 2023.
- LAKATOS, Evan Maria; MARCONI, Marina de Almeida. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Elvio Rodrigues. O Pensamento Geográfico é Geografia em Pensamento? **GEOgraphia** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, v. 18 n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758/8958>. Acesso em: 10 Fev. 2023.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SILVA, Lineu Aparecido Paz e. **Sistemas de avaliação de Geografia no município de Alto Longá (PI)**: situações reais (des)caminhos e possibilidades. Teresina: UFPI, 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

# RECURSOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: TORNANDO AS AULAS MAIS ATRATIVAS AOS EDUCANDOS

Amanda Ferreira da Silva<sup>55</sup>  
amandaferreirasilva030@gmail.com

Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes<sup>56</sup>  
vanessafxgeo@gmail.com

## Resumo

A educação, assim como praticamente todos os aspectos da vida moderna, está sofrendo grandes e rápidas mudanças nos últimos anos, e a Geografia, uma disciplina dinâmica que exerce importante função social, tem a responsabilidade de acompanhar e se adequar a essas transformações sem, no entanto, deixar de formar cidadãos conscientes e críticos perante a realidade do mundo onde estão inseridos e ainda com muitas dificuldades que estão distantes de serem superadas, como os problemas sociais e econômicos encontrados na grande maioria das escolas públicas do país, além de trazer e manter os alunos na escola diante de um mundo cheio de atrações mais interessantes que uma aula de Geografia, considerando tais afirmações o presente trabalho aborda a necessidade de uso de recursos diferentes e atrativos no ensino de Geografia, no qual apresenta, após a contextualização da temática na introdução, uma breve exposição sobre as questões do ensino de Geografia nos tempos atuais e problemas enfrentados, trazendo em seguida metodologias que podem ser adotadas por professores da área, com uma breve explicação de suas características e forma de uso, buscando difundir uma discussão sobre essa temática, demonstrando que as aulas de Geografia podem ser interessantes, atrativas e divertidas com ferramentas simples e acessíveis, realizando para isso pesquisa bibliográfica, em artigos, dissertações, sites entre outros, no qual foram citados autores como Sousa (2019), Porfirio (2014), Callai (2001), Cavalcante (2010), Chiapetti e Freitas (2020), que tratam do tema, concluindo-se que são muitas as formas de inovar em uma aula de Geografia, usando ou não ferramentas modernas e tecnológicas.

**Palavras-chave:** Recursos. Ensino. Geografia.

## Introdução

O mundo vem vivenciando importantes mudanças diariamente, se modernizando, com as tecnologias ficando cada dia mais avançadas, está altamente dinâmico, com grandes quantidades de informações disponíveis e de fácil acesso para praticamente todos, tornando desafiador para as escolas e professores concorrer com um mundo tão atrativo, por isso é necessário se superar e inovar em cada aula.

O que se confirma a partir da citação de Sousa (2019, p. 1) apresentada adiante

55 Mestranda do programa de Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-MAG-UVA, bolsista CAPES.

56 Professora colaboradora no Mestrado Acadêmico em Geografia – MAG da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora efetiva na Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE, atuando no Ensino Médio.

um dos grandes desafios observados nas escolas atualmente refere-se à falta de interesse dos alunos, como consequência das transformações que se concretizaram na sociedade contemporânea por meio do advento das tecnologias. Esse cenário se reflete principalmente na aprendizagem dos alunos, e o professor diante dessa problemática deve estar atualizado com as constantes inovações, para adequar seus planejamentos e tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas.

Sendo a Geografia uma disciplina tão importante para a compreensão da realidade, tem ainda maior necessidade de acompanhar as mudanças pela qual a sociedade vem passando e para o ensino dessa ciência é importante que as atualizações e inovações entre nas salas de aula, para que as aulas não sejam cansativas e repetitivas.

Quando se fala desse assunto o que vem à mente dos professores é o uso de tecnologias caras e de alta performance, fazendo os lembrar que grande maioria das escolas públicas não oferecem estrutura, equipamentos e condições para isso, porém, isso não é tudo, pois a Geografia oferece oportunidade de usar ferramentas simples e acessíveis como metodologias de ensino.

O famoso filósofo Paranaense Mario Sergio Cortella, cita em muitas de suas palestras a frase “faça o teu melhor na condição que você tem, enquanto não tem condições melhores, para fazer melhor ainda”, o que é uma realidade de todos os professores das escolas públicas brasileira, superar-se diante de todas as dificuldades para fazer seu melhor em sala, proporcionando condições de aprendizagem com o que tem disponível.

Sendo em muitas situações uma sala de aula e 25 alunos e os professores necessitam driblar tal situação e ofertar a melhor aula possível, com ainda a tarefa de torná-la atrativa para as crianças e adolescentes.

A Geografia além dos conhecimentos científicos envolve outros aspectos culturais, regionais, locais é um conhecimento que deve ser construído junto, partindo da realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, tendo finalidades sociais.

Percebendo tal contexto supracitado ver-se como relevante apresentar alguns métodos simples e acessíveis de ensino que podem ser utilizados nas aulas de Geografia para garantir a oferta de aulas estimulantes e inovadoras nas condições vivenciadas pelos professores, mas, também apresentando métodos modernos.

Com o objetivo de abranger metodologias de diferentes categorias para o ensino de Geografia na educação básica, buscando identificar métodos simples e acessíveis a escolas mais carentes, apresentar ferramentas mais modernas e demonstrar técnicas de ensino. Para alcançar os presentes objetivos realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de materiais que abordam a temática discutida e construiu-se o presente trabalho.

Os professores brasileiros são altamente desvalorizados, sendo obrigados a atuarem em mais de uma escola e em todos os turnos do dia para receberem um salário que supra suas necessidades mínimas, não sobrando muito tempo na realização de pesquisas e planejamentos mais elaborados destinando-se a tornar as aulas mais atrativas, sendo, portanto, o presente trabalho relevante para demonstrar algumas metodologias simples e acessíveis aos professores da educação básica.

A partir das pesquisas e leituras realizadas sobre a temática, fez-se uma breve discussão sobre as questões relacionadas ao ensino de Geografia e reuniu-se adiante alguns recursos que podem ser inseridos no cotidiano escolar, na disciplina de Geografia para os mais diversos conteúdos que a mesma abrange.

## O ensino de Geografia

O ato de educar é desafiador, construir conhecimento, contribuir na formação de um cidadão gera implicações para vida do indivíduo e para a sociedade em geral e a Geografia, como uma disciplina da área humana tem o papel de extrema importância na formação de sujeitos críticos e conscientes de suas funções sociais e humanas.

Historicamente a Geografia é uma ciência muito relevante em diversos aspectos, principalmente político e econômico, utilizada para conhecer e dominar territórios, mas, a Geografia escolar não conseguiu explicitar sua importância logo no início, sendo tratadas pelos alunos como decorativa e cansativa, percepção que ainda não foi completamente desfeita.

Porfirio *et al.* (2014) relatam a importância das metodologias adotadas nas aulas de Geografia, defendendo que os discentes precisam compreender que a mesma se faz presente do dia a dia de cada um e em grande parte do que fazem, construindo o entendimento que perceber o espaço no qual estão inseridos adquiram o poder do conhecimento, necessário para a vida em sociedade.

Os mesmos frisam ainda que independente da forma que é transmitida é um ensino que não pode ser negligenciado, pela sua relevância no desenvolvimento dos estudantes e da sociedade, no qual citam que “é necessário salientar a importância que a Geografia exerce em sala de aula, pois contribui para a compreensão do espaço e para a formação da cidadania do aluno” (PORFIRIO *et al.*, 2014, p. 3), ela não é apenas uma disciplina presente no currículo, mas tem notoriedade social.

Segundo Porfirio (2014), o ensino de Geografia principalmente nos dias atuais tem que ser pensando de forma ampla e complexa, considerando todas as transformações na qual o mundo vem passando e uma disciplina que estuda o espaço e as relações sociais nele presente precisa acompanhar a dinamicidade do mundo em todas as suas dimensões política, econômica, social, ambiental e cultural.

Porém, não se pode construir a ideia que a Geografia se trata apenas de uma ciência que estuda os eventos atuais, as atualidades, como é também conhecida, pois vai muito além disso, refere-se a associar presente, passado, futuro, relações sociais e naturais, conceitos e categorias geográficas, o local, regional e mundial, compreender o mundo e saber como intervir nele, o que é frisado por Silva e Silva (2012, p. 2) ao dizer que:

Nesse viés, é importante propiciar ao educando uma análise do espaço geográfico, através da construção das categorias geográficas permitindo uma aproximação com sua realidade, bem como sua compreensão e diferentes formas de intervenção do espaço vivido. Pois, a partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global.

Silva e Silva (2012), comentam ainda o desafio de integrar teoria e prática no ambiente escolar, que a Geografia trabalhada nas salas de aula ainda não é totalmente construída considerando esses elementos e frisa a necessidade de o professor ter um olhar crítico sobre os conteúdos que irá abordar, possibilitando que os alunos sejam ativos no processo ensino aprendizagem.

Considerando a necessidade de contextualizar os conteúdos e a realidade vivenciada pelos estudantes, como se encontra o local que estão inseridos, o que também é defendido por Callai (2001, p. 134) ao citar que, “o ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto

político social e econômico do mundo e em especial do Brasil”, ou seja, a educação não poder ser dissociada do mundo exterior as salas.

Callai (2001) ressalta ainda, a importância da autonomia do professor na escolha do que ensinar, com base em suas condições, que a escola não pode simplesmente aplicar um programa pronto, criado sem considerar as particularidades dos discentes e da comunidade que atende, argumenta que a educação deve suprir as necessidades da sociedade, desenvolver um raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar com autoria própria.

Lana Cavalcante (2010) destaca o papel do professor nesse processo de ensino e de motivar os estudantes, no qual ela diz ser função do docente construir a motivação, escolhendo e apresentando a relevância dos temas, prezando por relações abertas e dialogadas, onde os alunos passem a vivenciar e se identificar com o processo.

Cavalcante (2010) comenta também sobre os problemas presentes nas escolas públicas, que são diversos e muito comuns, materiais de trabalho, violência condições de salário e vida, mas, frisa que a escola é o principal local de transformação social e a Geografia contempla questões presente na vida do indivíduo, produção do espaço, questões espaciais presentes no cotidiano de todos eles, sendo necessário que o professor faça a mediação com relação a contribuição da Geografia com a vida cotidiana.

Ver-se, portanto, a importância da ciência Geográfica e do ensino de Geografia, que forme um sujeito completo, necessitando que o ensino ocorra na união entre teoria e prática, facilitando o entendimento do espaço em que ele está inserido e de seu papel social, o que ainda é um desafio a ser superado.

## **Metodologias para o ensino de Geografia**

Em algumas situações o ensino parece muito distante do cotidiano dos estudantes, isso porque os mesmo não associam o que está sendo apresentado na sala de aula a sua realidade, o que pode ser mudado com uma volta no bairro da escola, sendo um método muito conhecido na Geografia, a aula de campo não acontece por ser considerada difícil e cara, no entanto, ela pode ocorrer de outras formas uma delas é realizando uma volta nas proximidades da escola e observando elementos que foram tratados nas aulas teóricas.

Sousa *et al.* (2019) defendem que esse método instiga os alunos a observarem e pensarem na prática o que já foi abordado na teoria, possibilitando maior qualidade para o ensino de Geografia e exige dos estudantes um olhar problematizador sobre a realidade, tornando-o crítico e reflexivo sobre o ambiente que está inserido.

A aula de campo contribui na construção de um olhar crítico sobre a realidade, oportuniza observações das paisagens, identifica mudanças nos aspectos naturais do local, possibilita a percepção da inserção do ser humano no ambiente e diversos outros aspectos, que serão utilizados para discussões e exemplos em diversos conteúdos tratados na sala de aula.

Os mapas conceituais são diagramas construídos em papel comum ou em aparelhos tecnológicos apresentando visualmente conceitos e ideias sobre determinado conteúdo, podendo ser usado para apresentar de forma simples um assunto a ser debatido em sala ou como método avaliativo para perceber o que e como o aluno entendeu o conteúdo.

Pode ser uma técnica simples e barata, mas, que oportuniza um conjunto de aprendizagens, pois os estudantes precisam refletir, entender e explicar o conteúdo a partir de palavras chaves de forma que fique compreensível, o que segundo Sousa *et al.* (2019), potencializa a compreensão dos fatos geográficos e instiga os alunos a organizarem as ideias por meio de produções para uma melhor absorção dos conteúdos.

Sendo, portanto, ainda de acordo com Sousa *et al.* (2019, p. 84), “o mais importante na produção de tal método é a compreensão e assimilação que os discentes podem ter quanto ao conteúdo ministrado pelo professor”, podendo ser um método utilizado para praticamente todos os conteúdos da Geografia e em várias turmas diferentes.

Outro método que pode ser usado para abordar uma infinidade de conteúdo dentro da disciplina de Geografia são as maquetes, que podem ser construídas de materiais encontrados em casa, como papelão, latas, isopor, caixas de fosforo entre outros, sendo possível que sejam levadas prontas ou feitas junto com os estudantes, proporcionando colocar em prática temas já vistos na teoria.

Sousa *et al.* (2019) citam que a partir da maquete é possível que os alunos construam autonomia, domínio de representação espacial e visual, concretizar concepções apreendidas, facilita a compreensão e fixação já trabalhadas, contribui no desenvolvimento cognitivo, utiliza-se de vários conceitos geográficos, além de torna-se um sujeito ativo, construtor do conhecimento.

A maquete viabiliza a demonstração prática de muitos conteúdos abordados teoricamente, como a urbanização, demonstrando como ela modifica os espaços e os danos na vegetação natural, relevo, elementos cartográficos como mapas, orientação, topografia entre outros, a visualização dos elementos facilita a compreensão, por isso a importância de unir a prática nas teorias, como é afirmado na citação abaixo.

As aulas que abarcam a teoria e a prática, quando realmente trabalhadas em conjunto, podem atenuar a apatia que existe entre alguns conteúdos da Geografia, particularmente no eixo da Geografia Física. Daí a necessidade de se trabalhar com métodos inovadores e instigantes, a exemplo dos mapas conceituais, das maquetes e dos trabalhos de campo (SOUSA *et al.*, 2019, p. 84).

O filme é também uma metodologia muito atraente e didática para o ensino, tendo muitas opções que podem abordar quase qualquer conteúdo proposto, além de já ser um recurso de fácil acesso atualmente, de acordo com Chiapetti e Freitas (2020), utilizar o filme de forma contextualizada é inovador e enriquecedor para o processo ensino aprendizagem, sendo ainda possível seu uso em todos os níveis da educação básica e em outras disciplinas fora da Geografia.

Baixar e levar para a sala ou enviar vídeos ou links do Youtube para os alunos também é um método bastante acessível para os dias atuais, simples, que atrai a atenção e gratuito, além de possuir uma enorme gama de opções é didático e pode facilitar o entendimento e discussão dos conteúdos tratados.

A sala de aula invertida é um método já conhecido mais ainda pouco difundido que foi criado para otimizar tempo na escola, podendo ser utilizada para qualquer disciplina, se traduz na troca dos métodos de ensino, o que seria atividade de sala passa a ser de casa, estudar o conteúdo e assistir as explicações que são gravadas e enviadas a turma, ficando para a escola as discussões e tirar as dúvidas relacionadas ao conteúdo e laboratório quando possível.

Como é explicado por Bergmann e Sams (2016), os criadores dessa ideia, para que funcione de forma eficaz faz-se no início do ano uma explicação (treinamento) de como os alunos devem utilizarem, assistindo os vídeos com foco, fazendo resumo do que aprenderam, anotando as dúvidas e os pontos mais importantes para discussão, abrindo os debates do conteúdo e possibilitando uma autoavaliação dos professores com relação ao que pode ser melhorado no vídeo.

Esse método contribui para atender alunos que tenham que faltar a aulas ao vivo, que passem por dificuldade de acompanhar as explicações feitas na sala por diversos motivos, possibilitando que tenham

acesso ao conteúdo a qualquer horário, podendo repetir quantas vezes forem necessários, pausar, anotar e realizar mais pesquisas.

A música também pode ser um método muito didático, como é citado por Muniz (2012), as letras de música podem apresentar noções e conceitos geográficos, defendendo ainda que utilizar letras de músicas na prática pedagógica possibilita a análise e a reflexão dos conteúdos vistos em sala de aula por meio da dinâmica da nossa sociedade.

A grande maioria dos jovens acompanham as inovações que aparecem em todas as áreas e a música retrata bem isso, cada geração tem gostos e opiniões diferentes e levar uma simples música para contribuir na abertura de uma discussão sobre determinado conteúdo pode despertar outro olhar dos alunos para ele, aguçando a curiosidade e vontade de entendê-lo relacionando com algo que faz sentido para ele.

Um exemplo é a música *homem primata* do grupo *titãs*, que pode ser usada para tratar do início da humanidade, da relação homem natureza, das transformações no espaço, do sistema capitalista e suas consequências para a vida e para o ambiente.

Uma metodologia que pode ser bastante utilizada em sala são os jogos, podendo se adaptar aos conteúdos que precisam ser trabalhados e as ferramentas disponibilizadas, até os próprios estudantes divididos em equipes e fazendo perguntas e respostas sobre um tema predefinido é um método divertido e que exerce um objetivo de aprendizagem, como é apresentado por Lima (2015, p. 80), no fragmento abaixo

Do mais simples ao mais complexo, os jogos utilizam um sistema de objetos que podem ser o corpo ou mesmo um pequeno fragmento de rocha, assim como envolvem ações que dão sentido à prática desenvolvida a partir daquele sistema de objetos. Os jogos se realizam e ganham sentido através do conjunto formado pelos objetos utilizados em cada jogo e das ações que dão sentido a ele.

Mas, também tem uma série de jogos de tabuleiros e eletrônicos que ofertam uma gama de possibilidades para serem usadas nas aulas de Geografia, como o *Free Fire*, um jogo eletrônico, popular entre os jovens, que pode ser instalado no celular ou computador, no qual é possível fazer análise de mapa, localização espacial, explicar elementos e características da cartografia, como pode-se perceber nas imagens abaixo.

Imagem 25 - Imagens do jogo Free Fire



Fonte: Google imagem (2023).

A gamificação é uma ferramenta, no qual são utilizados recursos tradicionais dos jogos em sala de aula, podendo ser presenciais, online ou híbrido, ficando a critério do professor, um exemplo é a gamificação de slide no aplicativo do Power Point, onde o slide traz uma questão a ser resolvida e caso os estudantes

acertem o próximo é animado comemorando ou citando o que o aluno ganhou, e caso eles errem vai para outro triste e pedindo para pagar uma prenda, ficando sobre a escolha do professor.

Ela possibilita diversas formas de trabalhar com o ensino de Geografia diferente, usando atividades de resolução de problemas em formato de jogo, o que engaja e diverte os alunos, melhorando o processo ensino aprendizagem, Müller *et al.* (2022, p. 1) citam que “a aplicação da gamificação no estudo de Geografia mostrou-se de uma ferramenta que proporciona interesse aos alunos o que possibilita motivação para realizar as atividades”.

Uma ferramenta muito interessante que deve ser aderida nas salas de aula é o Google Earth, um programa do Google que já está disponível para download em celulares e computadores, de fácil navegação apesar de ser necessário internet, o que nem sempre pode ser encontrada de qualidade nas escolas públicas, apresenta possibilidades de salvar imagens para serem visualizadas offline.

Alguns dos benefícios do uso desse programa são citados por Sousa (2019), como o programa possui fácil manipulação, e contém uma linguagem simples de ser aprendida, permite observar e analisar diversos lugares e paisagens a partir de um mosaico de imagens de satélite, obtidas de diversas fontes, apresenta o globo terrestre em imagens tridimensionais, elaboração de uma variedade de atividade, como comparações da urbanização de determinada área ao longo do tempo.

O autor apresenta ainda que, “a partir da análise e interpretação das imagens que se encontram disponíveis no Google Earth, o professor de Geografia pode trabalhar com os conceitos geográficos de lugar, localização, a relação entre sociedade e natureza, região, dentre muitos outros” (SOUSA, 2019, p. 3).

Além do Google Earth, o Google oferece inúmeras ferramentas que podem ser aproveitadas para o ensino, como o Google Classroom, uma sala de aula virtual, que permite a interação professor aluno, o Google Forms, no qual é possível criar formulários e questionários para serem respondidos pelos estudantes, dando um resultado no final, Google Maps, que permite encontrar uma localização e percorrer por ela, marcar rotas e saber distancias entre lugares, entre outros.

Brincadeiras também é uma abordagem que oferece diversas oportunidades aos professores, mesmo em idades maiores os jovens são atraídos por coisas novas e fazer uma caça ao tesouro procurando, caracterizando e descrevendo rochas e minerais pode ser uma boa forma de os estudantes aprenderem se divertindo. Pinheiro *et al.* (2013, p. 29) defendem que “a utilização de atividades lúdicas nas escolas poderá contribuir significativamente no desenvolvimento do aluno, ao tempo em que concorre para a melhoria geral da qualidade do ensino”.

Pode encontrar uma variedade de aplicativos que podem ser muito uteis nas aulas de Geografia, são poucas as pessoas que não tem acesso a um smartphone atualmente e ele pode se tornar um grande aliado no processo ensino aprendizagem se for usado da maneira correta e com responsabilidade, um exemplo de aplicativo interessante é o Kahoot, útil na criação de quizzes e games instrumentos que atrai muito a atenção dos jovens.

Mas, para que uma aula de Geografia seja inovadora e atraente para os estudantes, não é necessariamente obrigatório o uso de ferramentas muito avançadas, muitas vezes levar os estudantes para um local diferente, como, assistir aula ao ar livre, ou mesmo embaixo de uma árvore no pátio da escola, já muda o interesse dos mesmos diante do conteúdo trabalhado.

Prática que, segundo Pereira e Castrogiovanni (2020), ultrapassa o distanciamento entre a escola e a vida dos alunos, contribui no entendimento do dia a dia, do lugar, a perceber os cheiros, as marcas encontradas no espaço, as sensações e experiencias presentes no ambiente que passam despercebidas.

Ferramentas mais simples e que é de fácil acesso como o globo terrestre, mapas impressos também podem fazer diferença na apreensão dos conteúdos e atrair os alunos a prestarem mais atenção, considerando que o entendimento a partir da visualização é mais fácil e mais didático.

Sendo, portanto, práticas simples que podem transformar uma aula e torna-las mais agradável e envolvente, despertando o interesse dos estudantes pelo conteúdo e pela disciplina de Geografia.

## Considerações finais

O mundo, a educação e as pessoas estão mudando a todo momento e a Geografia tem a obrigação, como uma ciência humana, que estuda a sociedade em todos os seus aspectos de se manter atualizada, mas, principalmente manter o ensino diversificado e interessante aos estudantes, por isso a importância de adotar metodologias atrativas, como alguns dos expostos no presente texto.

Evidencia-se com base nos métodos apresentados no presente trabalho, que a Geografia é muito abrangente e pode ser uma disciplina considerada cativante e divertida para os estudantes, adotando de diversas metodologias inovadoras ou mesmo as já antigas adaptadas ao contexto atual.

Além de reafirmar o importante papel que o professor tem diante das transformações que o mundo vem enfrentando, para não permitir que os estudantes percam o interesse pelas aulas, principalmente os de Geografia que está diretamente relacionada com a vida e a sociedade, como afirmam Coutinho e Cigollini (2014, p. 3), “o professor de Geografia desempenha o importante papel de ensinar o saber geográfico, de instigar os alunos a fazer relações e compreender o espaço onde vivem”.

Portanto, percebe-se a partir da construção do presente trabalho, que apesar das dificuldades de estrutura, investimentos e outros tantos problemas encontrados nas escolas públicas da educação básica no Brasil, as aulas de Geografia podem ser atrativas, divertidas e conquistar os alunos, formando cidadãos críticos e reflexivos quanto a sua realidade.

## Referências

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em 08 de mar. de 2023.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; FREITAS, Glauber Magalhães de. Os filmes como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. **UFSM**, v. 23, p. out./dez. 2020.

LIMA, Marcos Rodrigues Ornelas. Videogame e ensino: a geografia nos games. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 2 n. 3, p. 79–86, jan./jun. 2015.

MÜLLER, Elenir Soares Schmeling *et al.* O uso da gameificação no ensino de geografia. **Unipampa**, v. 2, n. 14, 23 nov. 2022.

- MUNIZ, Alexandra. A música nas aulas de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.
- PEREIRA, Paola Gomes; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. EDUCAÇÃO AO AR LIVRE E GEOGRAFIA: caminhos possíveis no currículo brasileiro. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 14, p. 77 – 86, jul./dez. 2020.
- PINHEIRO, Igor de Araújo *et al.* BRINCAR DE GEOGRAFIA: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Equador (UFPI)**, v. 2, n. 2, p. 25-41, Jul./Dez., 2013.
- PORFIRIO, Laiz Barbosa Lopes *et al.* Geografia e ensino: desafios e possibilidades. *In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*, 7, 2014, Espírito Santo. **Anais**. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098684\\_ARQUIVO\\_GeografiaeEnsinoDesafiosePossibilidades.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098684_ARQUIVO_GeografiaeEnsinoDesafiosePossibilidades.pdf). Acesso em: 06 mar. 2023.
- SILVA, Maria Do Socorro Ferreira da; SILVA, Edimilson Gomes da. O ensino da geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. *In: VI Colóquio internacional “educação e contemporaneidade”*, 6, 2012, São Cristóvão – SE. **Anais**. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10180/7/6.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- SOUSA, Francisco Wellington de Araújo. O uso do google earth como recurso didático no ensino de geografia. *In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6, 2019, Piauí. **Anais**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA19\\_ID14968\\_03102019231556.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA19_ID14968_03102019231556.pdf). Acesso em: 03 mar. 2023.
- SOUSA, Marcos Gomes de. *et al.* Aulas de geografia física e metodologias aplicáveis ao ambiente escolar. **Geosaberes**. Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 81-90, set./dez. 2019.

# A CARTOGRAFIA TÁTIL COMO RECURSO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS

Yvina Pedrosa Vieira Gomes<sup>57</sup>  
yvina.gomes@hotmail.com

Francisco Nataniel Batista de Albuquerque<sup>58</sup>  
natangeo@hotmail.com

## Resumo

A cartografia tátil é uma área da geografia responsável pela construção de produtos cartográficos direcionados para pessoas com comprometimento visual, e tem como intuito a viabilização do acesso de deficientes visuais à instrumentos e recursos didáticos que promovam o conhecimento e compreensão de conceitos que podem ser aplicados no cotidiano dos alunos. Em virtude do estudo da Geografia demandar do sentido da visão para a assimilação do espaço geográfico, a adaptação desses recursos cartográficos é necessária para que os alunos deficientes visuais possam potencializar seus outros sentidos na consumação dos processos cognitivos do conhecimento. À vista disso, o presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico na Revista Benjamin Constant (BC) sobre a cartografia tátil e as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos deficientes visuais para o ensino dos conceitos geográficos. A escolha por essa revista efetuou-se por ser um periódico de publicações científicas vinculado ao Instituto Benjamin Constant, um centro de referência nacional no atendimento de deficientes visuais. Com essa finalidade, analisou-se junto a essa revista produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2017 a 2023, período que diz respeito ao decurso de publicações na versão digital das produções submetidas a esse periódico, mas que data de produções acadêmicas constatadas desde o ano de 2009. O estudo mostra que a construção dos conceitos geográficos por parte dos alunos cegos deve levar em consideração o conhecimento adquirido por eles através das suas experiências e interpretações significativas das representações geográficas da realidade, bem como, aponta as dificuldades encontradas na construção e aplicação dos recursos didáticos cartográficos com alunos deficientes visuais no ensino da geografia. Evidencia-se, portanto, que a adaptação da linguagem gráfica visual para a tátil, como uma metodologia de ensino, auxilia no desenvolvimento do raciocínio geográfico e na construção dos conceitos para o pensamento espacial e leitura do mundo.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia. Cartografia tátil. Conceitos Geográficos.

## Introdução

A Geografia é a ciência que se dedica ao estudo dos fenômenos realizados em um determinado espaço e tempo através de métodos e técnicas que visam a disponibilização de ferramentas para analisar e interpretar a realidade do espaço geográfico através das suas representações. Assim, seus produtos cartográficos

57 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Vale do Acaraú (PROPGEO-UVA).

58 Professor Doutor do Curso de Geografia do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEO-UVA).

promovem uma leitura do mundo e a compreensão significativa dos espaços e suas transformações. Sendo o mapa um dos principais produtos utilizados para o reconhecimento e análise dos fenômenos representados, é possível afirmar que a sistematização da linguagem cartográfica oportuniza a configuração de um mecanismo utilizado para representar recortes espaciais e possibilitar a aproximação entre os sujeitos e as caracterizações dos fatos, bem como, a construção de conceitos geográficos que deve viabilizar aos alunos uma compreensão integral das representações e relações sociais.

Para isso, a cartografia apresenta informações necessárias sobre localizações estabelecidas das representações espaciais que serão analisadas. Ainda assim, o ensino da geografia e a alfabetização cartográfica podem promover a reflexão e a criticidade das dinâmicas estabelecidas no espaço geográfico, como também, oportunizar a aplicação de conceitos e sistematizações dos fenômenos da superfície terrestre representados de forma que as distorções à transposição do real para o bidimensional sejam razoáveis.

Do mesmo modo, a cartografia tátil busca promover por intermédio de recursos didáticos táteis que essa construção supere as restrições que acometem os deficientes visuais, pois é através da utilização desses recursos e do uso dos outros sentidos que acontece o desenvolvimento cognitivo e a efetuação das habilidades de mobilidade espacial. Já que, como a geografia e a observação de seus fenômenos recorrem ao sentido visual para a apreciação das representações cartográficas, é necessário a adaptadas dos recursos didáticos cartográficos para que haja o acesso ao conhecimento geográfico através dos mapas de maneira inclusiva.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), a cartografia opta pela representação dos espaços com grande escala para garantir o maior detalhamento do espaço representado. E isso, também é abordado quando se exige uma padronização dos materiais táteis desenvolvidos. Para Ventorini e Freitas (2020) e Nogueira (2009) essa sistematização possibilita que a interpretação das informações sejam agradáveis e adequadas para o tato, desde a textura do material à posição dos símbolos até as informações em braille.

A fim de comprometer-se com a aprendizagem cartográfica e com as diferentes interpretações das escalas, os Parâmetros Curriculares Nacionais através da cartografia percebem que o uso dos produtos e materiais físicos podem colaborar para o desenvolvimento da leitura cartográfica e o entendimento dos elementos básicos utilizados. Com esse intuito, a continuidade na alfabetização cartográfica tem como objetivo a otimização da leitura e construção dos mapas, pois os alunos poderão evoluir na construção do raciocínio geográfico, na noção de espacialidade e nas referências para orientação (BRASIL, 1997).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração para a construção dos conceitos geográficos com alunos cegos é a elaboração do currículo, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser construído de acordo com a necessidade e as propostas pedagógicas daquela região. Ainda assim, tornar significativa a aprendizagem conforme as demandas e expectativas dos alunos. Sobre isso, os itinerários podem organizar suas concepções da forma que correspondam as condições em que são inseridas (BRASIL, 2018).

O ensino da geografia tem como objetivo a construção do conhecimento do aluno de modo que o mesmo tenha participação ativa nos processos que são conduzidos pelo professor, agente responsável por dirigir intencionalmente atividades conscientes para a concepção do raciocínio geográfico. Ainda assim, o professor deve propor atividades que auxiliem na reflexão e vivência de problemas e conteúdos construtivos a partir das experiências vividos pelos alunos por intermédio dos produtos cartográficos (CAVALCANTI, 2014).

Essa aprendizagem significativa está pautada nas teorias de David Ausubel e a influência dos conhecimentos prévios do aprendente para a elaboração de novos conceitos. Nessa teoria a organização das estruturas cognitivas são assimiladas quando os conceitos estão claros e fazem sentido para as experiências

de quem o absorve. Ausubel, Novak e Hanesian (1978) definem que as relações de significação devem atribuir significados à realidade em que o sujeito está inserido. Nesse caso, os alunos que possuem alguma deficiência visual e precisam construir conceitos concretos da geografia utilizando outros campos de internalização que não seja o visual.

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1978), a aprendizagem significativa proporcional ocorre quando determinada disciplina atribui significados pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno por intermédio das propostas superordenadas. Como abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a aprendizagem deve relacionar os conceitos geográficos com as experiências vividas, pois essa relação poderá potencializar o significado prático daquele conhecimento.

Do mesmo modo, tratando-se da inclusão e do ensino e aprendizagem significativo de alunos com deficiência visual, o Instituto Benjamin Constant (IBC) situado na cidade do Rio de Janeiro desenvolve o atendimento de pessoas que tenham algum tipo de comprometimento na visão, proporcionando o ensino para os deficientes visuais e suas famílias com o intuito de promover a prevenção e reintegração desse público em atividades sociais e, na habilitação dos outros sentidos para compreenderem o mundo como ele é. Ainda assim, o IBC busca construir com os alunos o conhecimento por intermédio de atividades e experiências multissensoriais com recursos didáticos cartográficos que oportunizem a compreensão e análise da realidade e mobilidade (ARRUDA, 2014).

À vista disso, este trabalho visa apresentar o que tem sido utilizado nas práticas pedagógicas para a construção dos conceitos geográficos no ensino da geografia com alunos cegos, e para isso, foi realizado uma pesquisa das produções acadêmicas na Revista Benjamin Constant, o periódico do principal centro de referência nacional para deficientes visuais.

## **Procedimentos metodológicos**

A metodologia da presente pesquisa consiste em um levantamento do estado da arte com abordagem descritiva das publicações científicas no repositório do Instituto Benjamin Constant. A escolha pela Revista Benjamin Constant se explica devido a representação do periódico veicular para o conhecimento cultural e científico produzido com temáticas relacionadas à deficiência visual e as práticas pedagógicas para o ensino da geografia no Instituto Benjamin Constant (IBC), centro de referência nacional para o ensino de alunos cegos ou de baixa visão.

O recorte temporal de 2017 a 2023 corresponde ao ano de início das publicações no repositório até a última atualização da revista, que apesar de criada em 1995 só teve seus trabalhos publicados na modalidade virtual a partir do ano de 2017, quando divulgou o editorial de número 47 datado de 2009-2010 abordando temáticas de responsabilidade social e a inclusão de alunos cegos. Assim como, foi adotado como critério de busca na base de dados da Revista as palavras-chave “Cartografia tátil” e “Ensino de Geografia”. As produções acadêmicas encontradas foram analisadas com o intuito de identificar a notoriedade da cartografia escolar tátil para a construção de conceitos geográficos de modo significativo com deficientes visuais.

Diante disso, a busca feita com as palavras-chave “Cartografia tátil” resultou em dois artigos, número considerado inferior ao esperado por abranger uma temática bastante discutida no Instituto Benjamin Constant (IBC). Já para o descritor “Ensino de Geografia” foram encontrados seis trabalhos, sendo um excluído por ser repetido na palavra-chave “Cartografia tátil”, que de posse destes depreenderam-se as leituras para a construção desse artigo.

## Resultados e discussões

Ainda que as publicações nesse repositório contemplem o ensino da geografia como um meio de operacionalização e representação gráfica das relações espaciais e a cartografia tátil como os instrumentos para a orientação no espaço e a manifestação das expressões cartográficas publicados de 2017 em diante, para Arruda (2014), a construção de mapas utilizando a linguagem gráfica tátil é utilizada desde a metade do século XIX e usufrui da relevância desse material para garantir a inclusão do desenvolvimento cognitivo e locomoção dos cegos. Inclusive, a autora propõe a padronização dos símbolos cartográficos através da produção de materiais utilizando as técnicas de colagem para oportunizar a produção de recursos didáticos de baixo custo e promover a feitura de mapas táteis que possam auxiliar no deslocamento dos alunos de suas residências ao Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro (ARRUDA, 2014).

Por isso, foi possível identificar nas produções científicas que as práticas pedagógicas utilizando os produtos cartográficos fundamentam-se na concepção do espaço representativo e na utilização dos mapas para a materialização dos espaços abstratos e seus fenômenos. Diante disso, o Quadro 1 evidencia os trabalhos publicados na Revista Benjamin Constant (BC) estruturado a partir das seguintes variáveis: autor e ano de publicação, título da obra e as práticas pedagógicas aplicadas.

**Quadro 8** - Produções científicas sobre o uso da Cartografia tátil e o Ensino de Geografia para a construção de conceitos geográficos encontradas na Revista Benjamin Constant (BC)

Autor e ano de publicação	Título da obra	Práticas pedagógicas
NOGUEIRA (2009)	Mapas táteis padronizados e acessíveis na web.	Metodologia abordada em um projeto intitulado de “Mapas táteis” que busca transcrever mapas conceituais para a leitura tátil de modo que, através da adaptação do material seja possível que o deficiente visual construa suas interpretações sobre as representações geoespaciais.
MIOTTO; ALMEIDA; ARRUDA (2011)	Prática de ensino em Geografia no contexto do curso de qualificação de professores na área da deficiência visual.	Curso de qualificação para professores na Área da Deficiência visual que além de conhecerem o percurso teórico da cartografia ainda participam de atividades práticas para o uso do material e a elaboração de recursos táteis.
ROSSI (2013)	Deficiência visual: desafios para o ensino da geografia em sala de aula.	Produção de materiais didáticos multissensoriais que propiciem a compreensão de conceitos geográficos e a integração social entre os alunos cegos e normovisuais.
SANTOS <i>et al.</i> (2014)	O processo de adaptação de livros didáticos e paradidáticos na inclusão de alunos cegos em escolas especiais e inclusivas.	Transcrição e adaptação do livro didático ao Sistema Braille e o estabelecimento dos critérios de organização para esse processo seja atribuído em todo o território nacional.
BIANCHI; LIMA (2015)	Representações sociais no discurso da “inclusão” de alunos com deficiência visual.	O uso das representações sociais para oportunizar a inclusão de deficientes visuais através da Educação Inclusiva.
SILVA; LOBATO (2019)	A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu.	Uso de mapas táteis e maquetes como recursos tridimensionais para o entendimento de conceitos básicos da geografia através das geotecnologias e a didática multissensorial.
SENA; JORDÃO (2020)	A cartografia tátil e os cadernos do aluno: possibilidades e desafios para o ensino de Geografia na rede pública de São Paulo.	Produção de mapas e gráficos táteis relacionados à Cartografia tátil para o ensino de conceitos geográficos.

**Fonte:** Gomes; Albuquerque (2023).

Nas contribuições de Nogueira (2009), é possível observar que os produtos cartográficos táteis podem auxiliar na mobilidade dos deficientes visuais em espaços de grande circulação de pessoas e na estruturação da aquisição de informações nos processos cognitivos. Para a autora, essa construção está relacionada com

os sentidos e a percepção, pois além dos órgãos sensoriais, a experiência vivida por um sujeito oportuniza que ele assimile as informações externas e as tornem significativas quanto ao seu aprendizado.

Como também, isenta as restrições sensoriais para a aquisição e construção do saber, como por exemplo a acuidade visual ou outra deficiência que comprometa a recepção de informações externas que contribuem para a aprendizagem. Nogueira (2009) aponta o uso dos recursos cartográficos produzidos de maneira manual e sem seguir critérios de padronização, mas que em sua maioria buscam seguir estratégias que possibilitem a uniformidade na feitura dos mapas de modo que os deficientes visuais possam utilizar os recursos táteis como instrumentos de informação espacial.

Para a construção dos conceitos geográficos por intermédio dos mapas táteis, Nogueira (2009) propõe que esses recursos sejam utilizados tanto para fins educativos como para a orientação e mobilidade, dado que o uso dos instrumentos deveria ser realizado em diferentes regiões do Brasil. Aqui, podemos notar que apesar da padronização dos símbolos cartográficos, a intencionalidade de representar as características geológicas que diferem as regiões podem ser comprometidas, já que existem mudanças de acordo com a necessidade de cada região e aprendente.

Para os autores Miotto, Almeida e Arruda (2011), o professor precisa ressignificar suas práticas pedagógicas e oportunizar através da geografia o conhecimento significativo para além da memorização de conceitos. No caso dos alunos cegos, essa construção pode ser realizada através dos mapas como recursos didáticos pedagógicos que utilizem a linguagem gráfica tátil, bem como, apontam que o professor é um agente importantíssimo para a execução de estratégias específicas que proponham significados aos conceitos geográficos que muitas vezes são abordados no livro didático.

Com esse intuito, os autores observaram práticas pedagógicas no Instituto Benjamin Constant (IBC) e identificaram a necessidade da contextualização dos conceitos abordados durante o ano letivo e os conteúdos abordados no livro didático. Além disso, mostraram dificuldades para relacionar os conteúdos regionalistas ou nacionais com o restante dos países. Para sanar tais dificuldades, os autores apontam possibilidades para o uso dos produtos táteis para o ensino da geografia, como o uso do mapa-múndi e as diferentes possibilidades para abordar temáticas amplas que caracterizem o processo de ensino e aprendizagem.

Rossi (2013) verificou a evolução dos alunos com deficiência visual nos aspectos interacionais e na aprendizagem dos conteúdos geográficos. A autora analisa as repercussões do uso de materiais multissensoriais que buscam trabalhar a criticidade e a responsabilidade produtiva dos alunos, pois para ela a inclusão escolar deve superar as substituições ou até mesmo a facilitação dos processos de ensino-aprendizagem. Isto, que o estudo das espacialidades e concepção dos conceitos geográficos promovam a interrelação com temas do cotidiano que justifiquem as relações entre os sujeitos e o meio em que vivem.

Para Rossi (2013), a construção das noções espaciais e a interação social com jogos e materiais multissensoriais, como, mapas de diferentes texturas e conteúdos para trabalhar a disposição dos continentes, oceanos e camadas inferiores da Terra, atividade de erupção de um vulcão e até mesmo as noções de lateralidade e mobilidade do aluno. A autora, examina o uso de materiais de texturas diferentes para facilitar a interpretação das informações táteis. Ainda, oportuniza aulas em campo como estratégia para aumentar o contato e estímulo externos sobre outras áreas da geografia que torne significativo os conteúdos que foram abordados nas aulas teóricas.

Santos *et al.* (2014), ao analisarem o regime de inclusão e adaptação dos livros didáticos e paradidáticos, notaram que o processo de adaptação desenvolvidos pelos professores do Instituto Benjamin Constant (IBC) estabeleceu critérios e normas técnicas asseguradas pela Comissão Brasileira de Braille (CBB) para

garantir condições aos alunos cegos de acesso e construção do conhecimento através do livro didático, um importantíssimo recurso para o processo de ensino e aprendizagem.

Os autores, apontam as dificuldades encontradas pelos professores no processo de adaptação dos livros de acordo com as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille no que se refere a necessidade da linguagem visual, visto que a transcrição desses aspectos deve levar em consideração um longo processo de construção dos conceitos geográficos e da alfabetização cartográfica. Além disso, especificam a quantidade de informações nos livros destinados para os normovisuais que serão transcritos para os que não enxergam, pois além dos conceitos geográficos, devem deixar clara as instruções e os comandos dados para a exposição dos conteúdos.

Já Bianchini e Lima (2015) abordam a inclusão dos alunos cegos através das representações sociais e dos desafios encontrados pelas escolas e professores. As autoras expõem o despreparo destes e citam a ampliação das matrículas de alunos com necessidades educacionais nas escolas públicas e particulares. Além disso, com os seus resultados coletados nas entrevistas deixam claro que os professores entrevistados revelam a insatisfação de não terem a formação adequada para receber alunos diagnosticados, tampouco, de preparar materiais didáticos e possibilitar a inclusão.

Para elas, o processo de inclusão tem preceitos da exclusão, pois enquanto prepara um material para ser utilizado com determinado aluno, acaba excluindo outro. Além disso, mencionam a predominância do capitalismo nas práticas pedagógicas, pois utiliza a escola e o ensino como máquina de reprodução e disseminação das desigualdades sociocognitiva e a normalização competitiva e produtiva de uma sociedade que prima pela formação de mão de obra. Do mesmo modo, os autores Gomes e Albuquerque (2022) reiteram que o processo de construção dos recursos didáticos cartográficos para o ensino de geografia demanda da formação inicial do professor e desenvolvimento de técnicas que possibilitem a confecção desses materiais:

Para estar apto ao atendimento desses alunos o professor precisa além da formação especializada ter os materiais necessários para construir com o aluno os conceitos básicos da ciência geográfica. A construção dos processos cognitivos deve estar relacionada ao convívio e experiências dos alunos com o meio em que ele vive, para que tal aprendizado se configure como significativo. Do mesmo modo, o professor deve perceber que esses processos precisam ser progressivos mediante a construção do pensamento geográfico em cada etapa escolar (GOMES; ALBUQUERQUE, 2022, p. 533).

Silva e Lobato (2019) também analisaram o processo de inclusão escolar dos alunos cegos nas aulas de geografia e manifestaram a relevância quanto ao uso de recursos didáticos táteis para o atendimento desses alunos. Os autores mencionam a necessidade das condições básicas para garantir a inclusão desses alunos, desde os conceitos abordados ao espaço utilizado para realizarem o atendimento específico dos mesmos até a criação dos materiais. Do mesmo modo, apresentam a abordagem dos conteúdos que representam diversos fenômenos geográficos e a construção dos conceitos por intermédio das experiências multisensoriais, como a idealização de espacialidades através dos outros sentidos.

Os autores Silva e Lobato (2019) vincularam essas necessidades com o despreparo da formação inicial e continuada do professor e na confecção de materiais didáticos táteis e a elaboração conceitual dos conceitos geográficos pautados em outros recursos, como a exemplo, a produção de materiais didáticos táteis e a aplicabilidade das geotecnologias para o ensino dos cegos e o uso das maquetes topográficas para expressarem que essa aprendizagem é específica e significativa.

A pesquisa de Sena e Jordão (2020) diz respeito a adaptação dos materiais que contemplam a cartografia tátil e o ensino da geografia avaliados com base nos princípios da Semiologia Gráfica. Para as autoras, os mapas e gráficos táteis podem auxiliar na promoção da aprendizagem significativas dos alunos cegos e estão disponíveis para acesso e uso nos repositórios do Instituto Benjamin Constant (IBC).

Por um lado, elas apontam a comunicação existente entre a representação geoespacial gráfica e a linguagem cartográfica para a viabilização das habilidades de interpretação dos fenômenos espaciais. Por outro lado, indicam as potencialidades da linguagem cartográfica para a construção ideal da localização e referenciamento da posição corporal e mobilidade do espaço. Ainda, refletem sobre a aprendizagem significativa dos conceitos mediante ao uso dos mapas táteis e o Sistema Braille, pois promovem ao aluno uma experiência necessária para compreender as espacialidades.

Com efeito, a cartografia tátil e o uso de recursos didáticos cartográficos podem garantir a construção do raciocínio geográfico e instruir o sistema de orientação para mobilidade. Em especial, a construção do conceito geográfico de Região, pois além de representar as características geoespaciais que diferem as espacialidades, podem tornar significativo a aprendizagem sobre as características locais do lugar de onde vivem, pois representa o meio em que o deficiente visual está inserido. Por isso, pode-se tornar sugestivo o estudo desse conceito como o resultado de perspectivas relacionais, pois o espaço geológico e suas características não são suficientes para estabelecer as propriedades e transformações do trabalho humano e suas formas de civilização (CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2000).

Ainda assim, torna-se evidente, que a construção do conhecimento e o exercício do pensamento espacial decorre das metodologias e abordagens pedagógicas que estão pautados na percepção de conceitos e princípios básicos do ensino da geografia, pois com a efetivação da cognição destes, é possível o desenvolvimento de habilidades necessárias para o entendimento das representações cartográficas e leitura do mundo, relacionando, analisando ou comparando fenômenos geográficos e as transformações do espaço em que ocupamos.

## **Considerações Finais**

O uso de produtos cartográficos táteis para a formação dos conceitos geográficos com deficientes visuais pode constituir uma relação espacial quanto a representação de objetos e os aspectos geoespaciais de maneira significativa, pois a abstração do conhecimento se torna valorativo mediante a compreensão do espaço geográfico suas perspectivas, escalas e distribuições através do uso dos outros sentidos.

Nos trabalhos analisados, destacamos as limitações técnicas na produção e reprodução dos recursos táteis no que se refere a cartografia tátil, pois não são todos os países que utilizam das tecnologias e máquinas para a construção padrão dos recursos didáticos táteis ou para a orientação de mobilidade, sendo em sua maioria feito de maneira manual. Ainda assim, pode-se perceber a necessidade do uso dos mapas táteis para a educação e para a mobilidade, pois apesar de já utilizá-los para esses fins estes recursos estão limitados na sua construção e uso.

Além disso, para a construção desse material que não segue um padrão na sua confecção há uma preocupação com o excesso de informações para não desestimular os alunos, ou até mesmo, impossibilitar a construção do raciocínio geográfico ou a orientação na mobilidade espacial.

No ensino da geografia, a seleção das atividades que serão realizadas para esses fins pode promover a construção da compreensão e interiorização dos conceitos geográficos, pois quando vivenciados e

manipulados de maneira intuitiva e concreta potencializam as concepções espaciais que envolva a posição corporal, a percepção dos fenômenos geográficos e a distribuição espacial dos mesmos.

Diante disso, esta pesquisa analisou o processo de internalização dos conceitos geográficos e o compromisso dos recursos táteis para a operacionalização das relações espaciais e a orientação de mobilidade. Ainda, buscou apresentar as principais práticas pedagógicas realizadas pelos professores do Instituto Benjamin Constant (IBC) através da cartografia tátil com o intuito de tornar inerente os conceitos geográficos de maneira significativa.

Contudo, percebemos que os recursos didáticos táteis, sejam eles adaptados ou reproduzidos, podem facilitar a construção das espacialidades e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, já que o progresso das coordenadas acontece pela junção de todos os sentidos ou pela necessidade de aprimorar alguns deles. Além disso, notamos a preocupação da escola como espaço formador para a elaboração do raciocínio geográfico e a adaptação dos recursos cartográficos que possibilitem a formação dos conceitos. Ainda, a solicitude das políticas públicas para promover a inclusão e autonomia dos deficientes visuais.

## Referências

- ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **O ensino de geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem.** Adriany de Ávila Melo Sampaio. 175. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2014.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view. 2ª. ed. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. 625 p. Interamericana, Rio de Janeiro, 1978.
- BIANCHI, Cristina dos Santos; LIMA, Maria da Conceição de Almeida Barbosa. Representações sociais no discurso da “inclusão” de alunos com deficiência visual. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 58, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.
- GOMES, Yvina Pedrosa Vieira; ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista de. CARTOGRAFIA TÁTIL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Principais materiais e práticas desenvolvidas. p. 533-536. *In: Anais do V Fórum Brasileiro do Semiárido e V Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia* VFBSA/ VCPGFEG, 2022.
- MOREIRA, Marcos Antônio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo. Moraes, 1982.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Referências pedagógico-didáticas para geografia escolar. *In: O ensino de geografia na escola. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.* Papirus. 1ª ed. p. 208, 2014.
- CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas.** 2ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.
- MIOTTO, Ana Cristina Felipe; ALMEIDA, Diones Carlos de Souza; ARRUDA, Luciana Maria Santos de. Prática de ensino em Geografia no contexto do curso de qualificação de professores na área da deficiência visual. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 48, 2011.

- NOGUEIRA, Ruth Emilia. Mapas táteis padronizados e acessíveis na web. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 43, 2009.
- ROSSI, Dariane Raifur. Deficiência visual: desafios para o ensino da geografia em sala de aula. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 54, 2013.
- SANTOS, Allan Paulo Moreira dos; FERREIRA, Fernando da Costa; VALE, Hylea de Camargo; LIVRAMENTO, Maria Luzia do; DALMOLIN, Maristela; BARBOSA, Paula Marcia. O processo de adaptação de livros didáticos e paradidáticos na inclusão de alunos cegos em escolas especiais e inclusivas. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Ano 20. Edição especial, 2014.
- SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. A cartografia tátil e os cadernos do aluno: possibilidades e desafios para o ensino de Geografia na rede pública de São Paulo. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 61, 2020.
- SILVA, João Vitor Pereira da; LOBATO, Rodrigo Batista. A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 60, 2019.
- VENTORINI, Sílvia Elena; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. O Ensino de Cartografia para Pessoas Cegas: Transformações Metodológicas, Tecnológicas e Perspectivas. **Revista Brasileira de Cartografia**, vol. 72, n. Especial 50 anos, p. 1400–1428, 2020.

# INDUSTRIAS ENTORNO DO URBANO: UMA PROPOSTA COM USO DO *GOOGLE EARTH* NO ENSINO DE GEOGRAFIA

José Arilson Menezes da Rocha<sup>59</sup>  
arilsonrocha13@gmail.com

Micaele do Nascimento da Costa<sup>60</sup>  
micaelecostaadm@gmail.com

## Resumo

Esse trabalho é fruto de um estudo do *Google Earth*(GE)na sala do 6º ano do ensino fundamental na Escola Dr. Antônio de Paula Pessoa Figueiredo, para analisar a ambientalização das indústrias em cidades: pequena (Massapê), média (Sobral) e grande (São Paulo), e como o espaço urbano nesse entorno industrial se configura. A partir dessa plataforma digital foi possível realizar uma viagem na indústria Ecopostes Massapê, Grendene Sobral e Volkswagen São Paulo, na qual foi possível observar aspectos vegetativos, urbanização, tipos de moradias, rodovias, estrutura, entre outros elementos na paisagem. Existem determinados tipos de indústrias que possuem muito lixo e são tóxicas, diante dessa questão da urbanização, será que as empresas realmente se importam com o seu entorno? Quanto a questão do espaço urbano, onde as indústrias estão instaladas? Esse projeto tem como objetivo mostrar por meio do uso do *GEa* industrialização de diferentes cidades e o ambiente em que estão inseridas. Professores na área da Geografia tem opções diversas para apresentar o conteúdo. Metodologicamente, o uso de mapas é fundamental para contextualizar alguns dos âmbitos das representações espaciais, proporcionando o dimensionamento de proporção, direção e distância. Com o uso e manuseio do aplicativo foi possível demonstrar virtualmente essas prerrogativas teóricas quando nos deparamos com o uso em sala de aula de imagens de satélite disponibilizadas pelo programa “Google Earth” e mapas cartográficos, ambos em escalas diferentes. Percebe-se o quanto é importante motivar os alunos, e assim atingir ao objetivo proposto em uma atividade, favorecendo ao aprendizado do aluno. A relevância do uso de plataformas de mapas digitais, como o GE, está pautada sobretudo no desenvolvimento criativo dos alunos, tal como a assimilação e a compreensão de novos pontos de vista a partir de desafios.

**Palavras Chave:** *Google Earth* em sala de aula. Ensino de geografia. tecnologias de aprendizagem.

59 Aluno do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

60 Aluna do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

## Introdução

Esse trabalho é fruto do uso *Google Earth* na sala do 6º ano do ensino fundamental na Escola Dr. Antônio de Paula Pessoa Figueiredo, a partir de uma atividade escolar que pudesse identificar a ambientalização das indústrias em cidades pequena (Massapê), média (Sobral) e grande (São Paulo), e como as indústrias se configuram em torno do espaço urbano. A partir desse aplicativo, foi possível realizar uma viagem na indústria Ecopostes Massapê, Grendene Sobral e Volkswagen São Paulo, observando aspectos relativos à urbanização, bem como tipos de moradias, rodovias, estrutura, entre outros.

Sabemos que determinados tipos de indústrias produzem lixo e que na maior parte são tóxicos, assim identificar a urbanização, e o entorno das indústrias para entender como apresenta seu entorno e verificar os potenciais problemas ambientais. E assim tentar responder a seguinte pergunta: Como se apresenta o espaço urbano e onde essas indústrias estão situadas?

A temática aqui sugerida será observada por meio da plataforma do *Google Earth (GE)*, tendo como base às cidades já mencionadas e estabelecer relações de problemas ambientais em diversos níveis, considerando os variados recortes espaciais já apresentados. O GE atende uma diversidade de usuários, por ser uma plataforma *online* de visualização de múltiplas camadas de informação geoespacial, fornecendo informações de maneira prática aos usuários.

Nesse aspecto entendemos ser uma metodologia diferenciada para as aulas de geografia, incluindo essa tecnologia dentro do ambiente escolar e usando de forma positiva, objetivando apresentar o uso do *GE* entorno das indústrias em diferentes cidades e escalas comparativas entre elas, destacando os problemas ambientais conforme suas dimensões, bem como trabalhar a conscientização dos alunos para a questão da urbanização e pontuar as principais diferenças das indústrias de acordo com o tamanho da cidade, além de observar onde a urbanização é melhor dimensionada e organizada.

Assim justifica-se essa pesquisa pela importância que essa temática e analisando melhor os conceitos de urbanização e a influência da industrialização na construção desses espaços.

## O ensino de Geografia e o uso de tecnologias

Atualmente vive-se a presença de um mundo voltado à era digital e com isso há uma facilidade do uso de tecnologias de aprendizagem que favorecendo ao estudo da natureza, e em nosso caso o entorno das indústrias, e assim ser possível identificar as ações realizadas que possam amenizar prejuízos ambientais.

O *GE* é uma ferramenta que permite realizar análises geoespaciais, pois oferece ao usuário um globo virtual composta de imagens de satélites, bem como permite uma escrita coletiva sobrepostas nas representações de espaços, e apresenta-se como possibilidade para esta análise, pois permite navegar pelas imagens em alta resolução e virtualmente explorar o planeta (AMARAL, 2006).

No que diz respeito a aplicabilidade no ensino os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados e divulgados pelo MEC em 1998, reforçam a importância do uso das novas tecnologias, destacando que neste documento a Geografia é uma área inserida nas “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, ou ainda se entre os critérios de avaliação previstos consistem na leitura, análise e interpretação de diferentes linguagens geográficas (BRASIL, 1998).

E nessa mesma linha, a BNCC, estabelece que as escolas devem proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que incluam o uso de tecnologias digitais. E enfatiza a importância do uso da tecnologia

para desenvolver habilidades e competências como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração. Ao alavancar ferramentas e recursos digitais, os alunos podem obter uma compreensão mais profunda das relações espaciais e se envolver em experiências de aprendizado mais interativas e colaborativas.

No contexto do ensino de geografia, a competência tecnológica é particularmente importante porque permite que os alunos explorem e analisem informações espaciais usando uma variedade de ferramentas e técnicas. Usando mapas digitais, imagens de satélite e outros dados geoespaciais, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das relações espaciais que sustentam muitos fenômenos geográficos.

No entanto, é bastante restrita a presença de materiais didáticos disponibilizados acerca do tema de tecnologias educacionais, no trabalho cotidiano dos professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio brasileiro (cursados por alunos de 7 a 14 anos de idade).

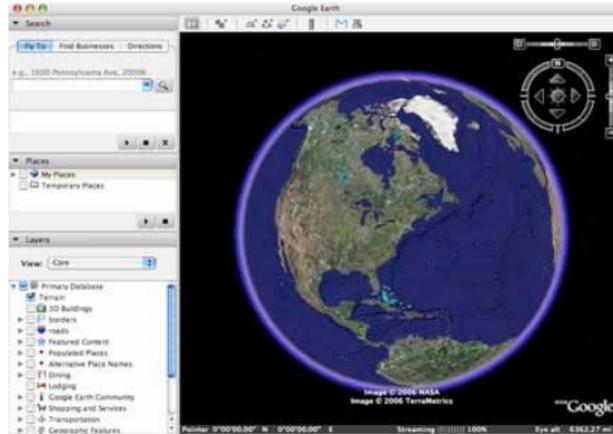
Outra constatação, diz respeito ao fato de que este tipo de material geralmente não é elaborado e divulgado em uma linguagem acessível para ser utilizada por professores e alunos destes níveis de ensino (ESPINOZA, 2004), o que converge com o fato, de que nem sempre, o professor disponibiliza de tempo para realizar formação continuada que favoreça o acompanhamento dos diversos recursos disponíveis, e que proporcione a apropriação e uso destas metodologias e linguagens tecnocientíficas; resultando, muitas vezes, num distanciamento e até mesmo uma resistência no uso, por parte do professor, de tais materiais.

Por outro lado, a possibilidade de acesso direto a um grande número de produtos cartográficos, encontrados principalmente na internet (sites de localização de cidades, de cálculo de distância, desenho de rotas, fotos aéreas e imagens de satélites em sites de prefeituras), tem viabilizado aos professores, mas principalmente às gerações de jovens e adolescentes uma maior visualização do espaço geográfico, de informações sobre diferentes áreas, possibilitando a abordagem de assuntos de interesse curricular das escolas e tornando as informações mais próximas da sociedade. Esta nova realidade estudantil tem exigido da escola ferramentas de exploração para que eles possam gerir os bancos de dados disponíveis em distintas linguagens, efetuar análises, estabelecer reflexões, conclusões, num processo de construção de conhecimento (AMARAL, 2006).

Neste contexto, a utilização de imagens de satélite no ensino de geografia que, em um primeiro momento, parece não fazer parte do repertório do professor, ao mesmo tempo em que parece ser distante da realidade dos alunos, se revelou, em nossa investigação, fortemente presente nas atividades de ensino de professores e apresentou significativo reconhecimento e interesse por parte dos alunos.

Quem atua na área da Geografia tem muitas opções de explicar esse conteúdo, quer seja na sala de aula, quer em outros ambientes voltados a conscientização ambiental o que ficou acessível e mais fácil de ser observado, o que antes era visto como um empecilho, ou mesmo com dificuldade, hoje com o uso do *Google Earth* torna-se visualmente possível e interativo, favorecendo a compreensão de todos os envolvidos nesse processo.

A interface do *GE* é composta por uma janela principal, uma barra lateral de navegação e barras superior e inferior. A janela principal exibe as imagens do planeta e também contém botões de navegação em forma de bússola sobrepostos ao canto superior direito. A barra lateral oferece campos de busca e seletores de placemarks (marcas de lugar) e camadas. A barra superior contém ferramentas que expandem as funcionalidades do aplicativo e a barra inferior apresenta informações adicionais como localização exata e altitude (Imagem 26).

**Imagem 26 - Google Earth**

**Fonte:** Google Earth, 2022.

A questão ambiental fica ainda mais evidente quando se é trabalho com o uso de ferramentas com maior poder de alcance, como no caso do Google Earth. Hoje ver-se uma preocupação maior das pessoas em relação as questões ambientais e isso deve também ser levado para as indústrias.

A ferramenta de localização permite identificar e pensar a própria inserção do/a aluno/a no espaço geográfico ou de algum fenômeno a ser estudado, que pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas (visão do alto, visão oblíqua ou como se estivesse inserido no mapa). O programa também permite a análise do espaço com diferentes níveis de detalhamento. A junção de todas essas facilidades permite que o/a aluno/a tenha uma visão ampla do espaço geográfico e aprenda a pensá-lo integralmente.

Atividades propostas no GE desenvolvem o pensamento espacial, pois conseguem relacionar os três campos fundamentais para a construção desse conhecimento: as representações espaciais, as relações espaciais e a análise do espaço em diversas escalas com diferentes níveis de detalhamento e em diferentes perspectivas espaciais bidimensional e tridimensional.

Para Macedo (2019), as geotecnologias, portanto, apresentam inúmeras possibilidades e são mediadoras da aprendizagem. Apesar de todo esse potencial para o uso dessas tecnologias no ensino de geografia, a maioria dos professores não sabe como aplicar ou utilizar em sala de aula. A maior parte dos professores em exercício são os chamados “imigrantes digitais”, porque nasceram antes da massificação da internet e outras ferramentas. Por isso, os docentes podem se sentir inseguros para desenvolver atividades que tenham as novas tecnologias como principal recurso.

### **A indústria e a relação com o urbano: atividade realizada no 6º ano**

O processo de industrialização é um dos principais impulsionadores do desenvolvimento econômico, mas também pode ter consequências ambientais negativas. O Brasil experimentou uma industrialização significativa nas últimas décadas, com foco no desenvolvimento de infraestrutura, transporte e manufatura.

Uma das consequências dessa industrialização foi o rápido crescimento das áreas urbanas, o que levou ao desmatamento, poluição do ar e contaminação da água. Essas questões são particularmente evidentes na cidade de São Paulo, onde a industrialização tem sido mais intensa.

Para entender melhor o impacto da industrialização no meio ambiente, usamos o GE para observar mudanças no uso da terra, na qualidade do ar e recursos hídricos ao longo do tempo. Por exemplo, o GE pode mostrar como a expansão de áreas industriais invadiu regiões florestais ou como a construção de rodovias e redes de transporte alterou a paisagem.

No contexto do ensino de geografia, a competência tecnológica é particularmente importante porque permite que os alunos explorem e analisem informações espaciais usando uma variedade de ferramentas e técnicas. Usando mapas digitais, imagens de satélite e outros dados geoespaciais, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das relações espaciais que sustentam muitos fenômenos geográficos.

Metodologicamente, o uso de mapas é fundamental para contextualizar alguns dos âmbitos espaciais, proporcionando o dimensionamento de proporção, direção, distância. No entanto, o uso de recursos cartográficos permite identificar fatores relacionados ao meio ambiente, embora a cartografia seja apenas uma representação gráfica da realidade enquanto a imagem de satélite mostra a face real da superfície terrestre em um determinado momento. Trata-se da representação contínua na imagem de sensoriamento remoto de alta resolução propícia para que o aluno visualize o mundo real, por meio de associações cognitivas presentes em seu cotidiano.

Para a construção desse projeto foi necessário a realização de leituras, a partir de levantamentos teóricos e o uso do aplicativo GE, para a visualização prática dos conteúdos trabalhados em sala. Foram utilizados como recursos pedagógicos: Impressões da localização das indústrias nas três cidades analisadas; Notebooks, celulares e Tablets, para o uso e manuseio do aplicativo pelos alunos.

## Resultados

Para o desenvolvimento de tal proposta neste texto, realizamos observações de atividades de ensino com alunos do 6º ano, seguidas de discussões e explicação do conteúdo que analisam os aspectos da urbanização e os tipos de indústrias locais. Buscamos identificar elementos que envolvam as imagens de satélite de forma vivenciada e com múltiplas linguagens, diminuindo o peso de dois conteúdos disciplinares, oferecendo mais possibilidades de ligações com as situações cotidianas do aluno.

Com o uso e manuseio do aplicativo foi possível demonstrar empiricamente essas prerrogativas teóricas quando nos deparamos com o uso em sala de aula de imagens de satélite disponibilizadas pelo programa “Google Earth” e mapas cartográficos, ambos em escalas diferentes, conforme mostrado da Imagem 27.

Tracemos, a seguir, uma primeira análise do uso de imagens de satélite de alta resolução e mapas e cartas cartográficas, temos alguns comentários de uma visão comparativa do uso de ambos os instrumentos, enfocando dificuldades e potencialidades em leituras e manipulações para uma compreensão de a configuração sócio espacial nas aulas de geografia do Ensino Fundamental.

**Imagem 27** - Alunos instalando o Google Earth



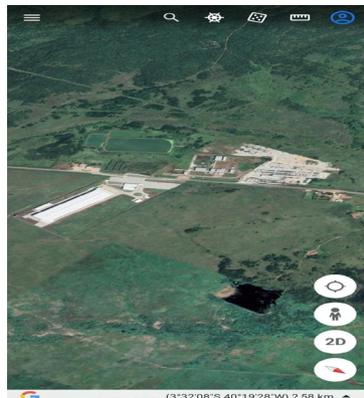
Fonte: Autores, 2022.

Os alunos demonstraram excelente participação e envolvimento com o conteúdo, principalmente com a metodologia que foi utilizada. Interagiram bastante e demonstraram domínio no uso do aplicativo, pesquisando e analisando as áreas bem detalhada aos arredores das indústrias.

Fazendo relevantes considerações sobre os principais aspectos que caracterizam aquelas áreas. Os alunos observaram a vegetação, urbanização, rodovias e principalmente a diferenciação que existe entre as áreas de localização entre essas indústrias de acordo com o nível de urbanização de cada uma dessas cidades.

Foram observados o entorno de fabricas nas cidades de Massapê, Sobral e São Paulo, onde foi possível analisar que quanto maior a cidade, maior é a urbanização no entorno das indústrias. Conforme mostra-se as figuras a seguir:

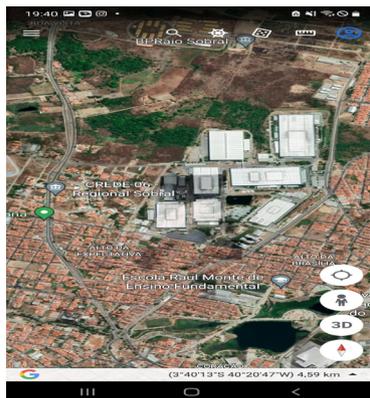
**Imagem 28** - Imagem da cidade de Massapê



Fonte: Google Earth, 2022.

Viu-se que na cidade de Massapê, tem área verde, não tão próximas da parte das indústrias, mas em seu entorno vê-se muita vegetação, que pode ser até vegetação nativa, pois as fábricas ficam na estrada e não tem residências próximas, apresentando total diferença comparada as outras cidades.

**Imagem 29** - Imagem de satélite da cidade de Sobral

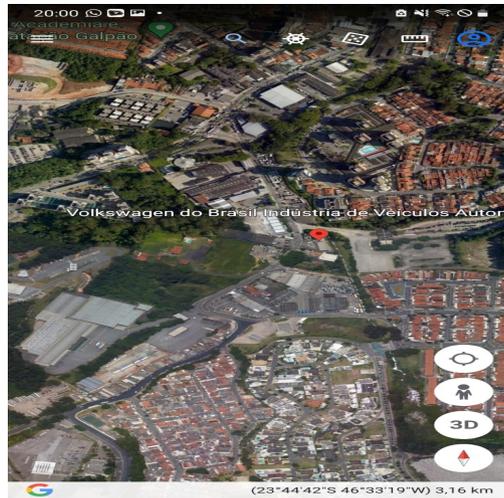


Fonte: Google Earth, 2022.

Viu-se que na cidade de Sobral a questão da arborização ainda é muito pequena, por ser uma cidade em constante crescimento econômico, existem muitas residências e a questão da arborização é um pouco escassa. Apresentando uma grande urbanização de um lado e de outro um espaço que provavelmente irão ser loteados e também ocupados futuramente.

É importante ressaltar que a questão ambiental além da logística reversa que algumas indústrias trabalham, é preciso também mais ações ambientais, principalmente na questão do plantio ao entorno das fábricas e são necessários todo um planejamento urbano para que não sejam causados impactos negativos no meio ambiente.

**Imagem 30** - Imagem da cidade de São Paulo



**Fonte:** Google Earth, 2022.

Ao analisar a urbanização no entorno da indústria Volkswagen, pode-se observar que apresenta grandes números de casas, rodovias, arborização, estruturação mais organizada no seu entorno, prédios, ambientes de lazer, como piscina e também a presença de outros tipos de comércios e serviços.

## Considerações finais

Observou-se com a aplicação do projeto um grande aprendizado com relação ao conteúdo, pois usando um equipamento de uso comum dos alunos, celular, foi possível prender a atenção de todos e também aguçando sua curiosidade e de certa forma fazendo com que a aula fosse levada para casa na palma da mão, já que cada um dos alunos pode baixar o aplicativo no seu próprio celular, mostrando que as aulas de geografia podem sim serem bem trabalhadas através de recursos visuais.

O GE é uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada para enriquecer o ensino de temas urbanos na sala de aula. Com essa tecnologia, é possível visualizar e explorar virtualmente as cidades e seus diferentes elementos, como ruas, edifícios, parques e monumentos.

Ao utilizar nas aulas de com o tema urbanização, os professores têm a oportunidade de mostrar aos alunos como as cidades funcionam e como as diferentes áreas urbanas estão interligadas. É possível, por exemplo, mostrar como o planejamento urbano e as políticas públicas afetam o desenvolvimento das cidades, bem como a relação entre a população e o espaço urbano.

Além disso, também pode ser usado para ensinar sobre a história das cidades e sua evolução ao longo do tempo. Através de imagens de satélite antigas, é possível mostrar como as cidades mudaram e se desenvolveram ao longo dos anos, permitindo que os alunos compreendam melhor a evolução e planejamento urbano. Os alunos podem perceber como as áreas verdes da cidade são importantes para a qualidade de vida dos moradores e como o planejamento urbano pode afetar o meio ambiente.

No entanto, é importante lembrar que o uso do Google Earth não deve substituir as experiências reais. As aulas de campo e as visitas guiadas são importantes para que os alunos tenham contato com a cidade real e possam experimentar e analisar as questões urbanas na prática.

Percebe-se o quanto é importante motivar os alunos para que se chegue ao objetivo do professor que é o aprendizado do aluno. A relevância do uso de plataformas de mapas digitais, como o Google Earth,

está pautada sobretudo no desenvolvimento criativo dos alunos, tal como a assimilação e a compreensão de novos pontos de vista, a partir de desafios.

Em conclusão, embora a industrialização tenha trazido muitos benefícios econômicos para o Brasil, ela também trouxe consequências ambientais significativas. Ao usar ferramentas como o Google Earth, podemos entender melhor o impacto da industrialização no meio ambiente e trabalhar para práticas de desenvolvimento mais sustentáveis.

## Referências

- AMARAL, A. **Visões Perigosas: Uma arque-genealogia do cyberpunk**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (5ª a 8ª séries)**. Brasília, Brasil: MEC/SEF, 1998.
- ESPINOZA, H. F. Ensino de geografia para jovens e adultos por meio do sensoriamento remoto *In: Anais 4º Congresso de Educação em Sensoriamento Remoto na região do Mercosul*. São Leopoldo, Brasil: Ed. Unisinos 2004.
- GONÇALVES, A. R. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: o currículo oficial e o currículo praticado**. Estes (Doutoramento). 2006. Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGCE. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro-SP: UNESP, 2006.
- KIRSMANN, A. Introdução do professor ao sensoriamento remoto. **Journal of Geography**, Chicago: v. 96, nº 3, p. 171-176, 1997.
- MACEDO, J. C. A utilização do Google Earth e Maps nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental II do colégio municipal José Prado Alves. **Congresso Internacional de Educação e Geotecnologia**. 27,28 e 29 de maio de 2019.
- REMPEL, C. et al. O sensoriamento remoto e o geoprocessamento no contexto didático-pedagógico *In: Anais 4ª Jornada de Educação em Sensoriamento Remoto no Âmbito do Mercosul*. São Leopoldo, Brasil: Unisinos 2004.

# RECURSOS E METODOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO DA ARTE

Luzimária Rodrigues de Oliveira<sup>61</sup>  
luzimaria.rodrigues.oliveira60@aluno.ifce.edu.br

Francisco Nataniel Batista de Albuquerque<sup>62</sup>  
nataniel.albuquerque@ifce.edu.br

## Resumo

A educação inclusiva é um dos meios que permite a igualdade de oportunidades para todos, fazendo com que as pessoas com necessidades específicas permaneçam inseridas nas instituições de ensino e usufruem de todos os seus direitos institucionais e sociais. A pesquisa em questão versa sobre a análise do estado da arte de recursos didáticos e metodologias utilizados por professores de Geografia da Educação Básica no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Foram selecionadas dez publicações científicas dos últimos dez anos (2013-2022) sobre a temática “Ensino de Geografia e Libras” aplicadas à Educação Básica na plataforma *Google Scholar*. Como resultado foram analisados os trabalhos de Almeida, Rocha e Peixoto (2013); Fonseca e Torres (2014); Arruda (2015); Fernandes (2016); Sousa (2019); Uchôa *et al.* (2019); Santos Neto (2019); Lima, Guerra e Ribeiro (2020); Fernandes (2020); Guimarães e Pena (2021). Conclui-se que diferentes são os recursos, linguagens e metodologias utilizadas na Geografia Escolar para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Quanto aos Recursos foram identificados o uso de charges, tiras e quadrinhos; desenhos; filmes e vídeos; globo terrestre; gráficos, tabelas e quadros; imagens e fotos; internet e computadores; jornais e revistas; literatura; mapas e atlas; maquetes; músicas (FISCARELLI, 2004); a Linguagem - cinematográfica, cartográfica, gráfica/iconográfica, escrita (RODRIGUES, KEPPEL e MIRANDA, 2018); e Metodologia - prática, aula de campo, atividade lúdica, jogos (LIMA e QUEIROZ, 2020). Verifica-se, portanto, que o caminho para uma educação inclusiva de qualidade, dinâmica e significativa ainda é repleto de desafios, essencialmente, por partes dos professores que são vistos, por muitos, como sendo os principais responsáveis em buscar um ensino inovador que facilite a aprendizagem de seus alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Metodologias. Surdos. Inclusão.

## Introdução

Compreendendo que a pessoa surda interage com o mundo a partir das suas experiências visuais, o Decreto nº 5.626/05, do dia 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como sendo a

61 Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu e aluna do curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Acopiara.

62 Professor Doutor do Curso de Geografia do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

primeira língua dos surdos. Por ser uma língua que possui uma estrutura gramatical própria comparada as línguas orais é vista muitas vezes como sendo complexa e expressiva.

Por isto, se faz necessário conhecer o seu contexto e estrutura, uma vez que a Libras é comparada, por muitos, a mímica ou a uma forma de comunicação através de sinais aleatórios, sendo confundida como uma linguagem limitada em repassar informações abstratas, tendo em vista que possui gestos que se assemelham aos da língua oral, a exemplo, os sinais: livro, banana e telefone que incorporam o objeto ao serem sinalizados.

Isso difunde uma discussão ampla no contexto da língua de sinais, posto que pesquisas como de Lima, Guerra e Ribeiro (2020) mostram o quanto a Libras é comparável em complexidade assim como qualquer outra língua. Ela não é uma forma de fazer o português sinalizado, pelo contrário, possui suas próprias estruturas gramaticais que a fazem ser expressiva em todo o seu estudo. O que a difere das demais línguas, segundo Quadros e Karnopp (2004) é o fato de o canal comunicativo da Libras ser a visão, enquanto as demais, se utilizam da audição como principal meio.

Seus usuários, tiveram uma mudança significativa em suas vidas desde quando passaram a ter o contato com a Libras, o que facilitou a comunicação tanto entre os surdos como também com os ouvintes, onde permite destacar sobre a construção da identidade surda dessas pessoas que ao longo dos anos conseguiram espaços importantes no meio social, que por vezes eram considerados por uma parte da sociedade como sendo sujeitos incapazes de exercerem profissões dignas da sua capacidade.

Assim, vale ressaltar a importância do conceito de comunidade surda que segundo Lima, Guerra e Ribeiro (2020) faz referência não somente aos sujeitos surdos, mas também, aos amigos, familiares, professores, intérpretes, ouvintes que compartilham dos mesmos interesses ligados por traços comuns (LIMA; GUERRA; RIBEIRO, 2020).

Neste contexto, dando ênfase ao trabalho do professor de Geografia dentro da comunidade surda, o que se percebe é o quanto estes profissionais tiveram/tem que se reinventar diversas vezes em meio ao âmbito educacional, procurando inovar nas suas aulas e trabalhar metodologias que facilitem o ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Logo, destacar a relação entre professor-aluno-intérprete com as metodologias propostas em sala viabiliza para que estes discentes tenham uma aprendizagem significativa e que faça diferença em sua vida, o fazendo compreender o espaço em que está inserido.

A fim de exemplificação, Andrade (2013) ressalta que

O professor de Geografia compreendendo a comunidade surda em seu seio escolar pode possibilitar aos alunos uma apreensão crítica da realidade, percebendo as diferentes identidades, suas histórias, subjetividades, sua língua, valorização de suas formas de viver e se relacionar (ANDRADE, 2013, p. 23).

Dado que a Geografia é uma ciência que possui como objeto de estudo o espaço geográfico, ou seja, estuda a realidade do aluno a partir do ponto de vista da espacialidade, ela contribui com a educação de surdos ao se assemelhar a Libras que é uma língua visual-espacial. Dessa forma, é de fundamental importância que o professor de Geografia consiga trabalhar de uma maneira que facilite o ensino-aprendizagem do sujeito surdo, o fazendo perceber a sua realidade e compreender através da sua visão de mundo a relação sociedade-natureza.

No ensino básico, os desafios são cada vez maiores, tendo em vista que é neste nível que a criança surda por vezes tem o seu primeiro contato com a Libras no ambiente escolar. A partir disto surge questionamentos do tipo: Quais recursos e metodologias os professores de Geografia utilizam para a abordagem de conceitos e conteúdos geográficos com alunos surdos na Educação Básica?

É um questionamento pertinente que faz surgir outros, e o que se busca não é uma resposta concreta, mas sim que levem os professores enquanto educadores a refletirem sobre suas metodologias de ensino. Dessa forma, a presente pesquisa objetiva apresentar o estado da arte das pesquisas sobre os recursos e metodologias utilizadas no ensino de Geografia na Educação Básica voltado para a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar.

## **Metodologias do ensino de Geografia e a educação do surdo**

Em relação ao sistema educacional voltado para a educação dos surdos é possível destacar que esta passou por muitas adversidades que fizeram com que as pessoas começassem a questionar a forma de ensino-aprendizagem desses sujeitos, uma vez que o sistema de ensino era baseado no método educativo pautado na oralização, como se as crianças e jovens com baixa audição ou com surdez severa pudessem se “curar”, aprendendo a falar, para serem aceitos socialmente.

Com a criação do Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02, a realidade para estas pessoas começou a mudar, tendo em vista que a Língua Brasileira de Sinais foi por fim aceita como a língua oficial para as pessoas com surdez, baseado no que trata o Art. 14º da referida Lei,

Art. 14. “As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005).

Cavalcante, Suica e Almeida (2018) reafirmam que com a promulgação desta lei, a Libras passou a ser vista como meio legal de comunicação, a qual assegura tanto as pessoas surdas a terem sua língua oficial com também para que as instituições de ensino de cursos de formação de professores incluíssem o ensino de Libras em seus currículos.

A Lei torna obrigatório o ensino de Libras nos cursos de graduação, tendo em vista que de acordo com o seu Art. 22º as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue e que sejam abertas aos alunos surdos e ouvintes.

Amparada nessas legislações, a Libras passou a ser difundida em diferentes espaços sociais, contribuindo com a abertura das escolas comuns, enquanto instituições, para receber os alunos com surdez no contexto da educação inclusiva. Todavia, isto não inviabiliza destacar que o caminho percorrido para a inclusão no âmbito educacional tem se mostrado repleto de adversidades, devido à complexidade das dinâmicas envolvidas nos espaços escolares.

Dentre os desafios que surgem, Valadão *et al.* (2016) ressaltam que podem ser o fato de a Libras ter as suas particularidades linguísticas e culturais, não reconhecidas por muitos, em consonância com a não valorização das experiências visuoespaciais de comunicação.

A fim de contribuir com a mudança destes desafios, trabalho como de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), que retratam sobre as metodologias no ensino de Geografia e linguagens como textos escritos, linguagem

cinematográfica e representações gráficas e cartográficas ganham destaque, onde fazem com que a comunidade surda, com ênfase nos professores, intérpretes e os próprios surdos se mobilizem cada vez mais para que a Libras seja mais reconhecida dentro das condições linguísticas, culturais, educacionais e sociais.

Isto de certa forma exige que haja um trabalho minucioso entre educador e intérprete, o qual visa facilitar a inclusão através de práticas diferenciadas para que os alunos surdos sejam de fato incluídos durante as suas aulas. É necessário, buscar inovar, pesquisar, criar metodologias que facilitem o ensino-aprendizagem do aluno surdo, porém, sabe-se que isto se torna um desafio, tendo em vista a falta de recursos didáticos disponibilizados que contribuam com uma aula diferente.

Durante as aulas de ciência geográfica, Lima, Guerra e Ribeiro (2020) frisam que

O ensino de Geografia nos permite distinguir a diversidade cultural existente no espaço geográfico. E a partir desta perspectiva buscar compreender este contexto, ou seja, as relações sociais, as diferentes línguas, as culturas e os processos históricos. Nesse sentido, é por meio da educação bilíngue especificamente, e do espaço vivido pelo aluno Surdo que é possível construir seus significados, suas relações sociais e sua cultura, permitindo de tal modo ao educando a compreensão do espaço geográfico (LIMA; GUERRA; RIBEIRO, 2020, p. 07).

É necessário pensar em metodologias que façam com que os alunos surdos e os docentes “enriqueçam suas representações sociais, seus conhecimentos sobre as dimensões da realidade social, natural e histórica, compreendendo melhor o mundo em seu processo” (ANDRADE, 2013, p. 27).

Fernando (2016) ressalta que

[...] o ensino de geografia para alunos surdos, deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações entre professor – conteúdo – aluno, valorizando o conhecimento prévio que o aluno traz consigo, sobretudo aquele relacionado a seu espaço de vivência, capacitando-o para ir além do senso comum, promovendo efetivamente a construção e aquisição do conhecimento (FERNANDES, 2016, p. 108).

Neste sentido, Lima, Guerra e Ribeiro (2020) respaldam que há necessidade de o ensino de Geografia ser significativo, onde seja possível destacar a relação entre o espaço natural com o espaço social, para que os alunos possam ler e compreender o mundo de maneira que saibam se situar e se posicionar, diante tanto das desigualdades sociais quanto das espaciais.

Considerando que segundo Fonseca e Torres (2014), a Geografia, por sua própria lógica de conhecimento, caracteriza-se pelas relações entre fenômenos físicos e humanos, ou entre a sociedade e a natureza [...] a qual conserva sempre o espaço geográfico como eixo principal. É preciso fazer com que o aluno surdo se sinta incorporado nas atividades que são realizadas em sala, possuindo como ponto de partida o seu próprio espaço sociocultural.

Dado que,

O ensino de Geografia permite ao aluno Surdo compreender e problematizar a realidade na qual se encontra, e a partir desta vê-se também como produtor e modelador do espaço, não se limitando apenas ao próprio conhecimento dessa realidade, mas sim problematizar para modificá-la, ou seja, compreender e desenvolver a capacidade sobre o espaço geográfico (LIMA; GUERRA; RIBEIRO, 2020, p. 08).

Dessa forma, é essencial que haja um trabalho em conjunto da instituição, professor, intérprete e aluno para que seja viável pensar em metodologias eficazes e de fácil acesso para serem trabalhadas em sala de aula, onde a troca de conhecimentos aconteça naturalmente, e o aluno surdo como sendo o principal agente da pesquisa, não se sintam constrangido, mas sim, incluído da melhor maneira possível.

## **Procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que “não busca enumerar ou medir eventos e não emprega instrumental estatístico para análise dos dados” (NEVES, 1996), mas busca obter os resultados através de dados descritivos, por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Assim, é uma análise de natureza aplicada, onde procura dar ênfase a um assunto pouco retratado cujo objetivo classifica-se como sendo exploratória e os procedimentos realizados são de caráter bibliográficos.

Logo, o levantamento bibliográfico das dez publicações científicas entre artigos, dissertações e teses nos últimos dez anos (2013 a 2022 versa sobre as metodologias e linguagens retratadas sobre “o ensino de Geografia e Libras” cuja fonte de pesquisa utilizada destaca-se o Google Acadêmico no decorrer do mês de fevereiro (2023) e outros sites que disponibilizam trabalhos acadêmicos com o intuito de destacar os estudos mais relevantes sobre o ensino de Geografia na Educação Básica (fundamental anos iniciais/finais e o ensino médio) voltado para a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar.

Os critérios para análise das publicações foram escolhidos a partir do nível de relevância das sugestões que foram propostas por cada autor, dando ênfase as seguintes abordagens: Recursos - globo, internet, computadores, jogos (FISCARELLI, 2004); Linguagem - cinematográfica, cartográfica, gráfica/iconográfica, escrita (RODRIGUES, KEPPEL e MIRANDA, 2018); e Metodologia - prática, aula de campo, atividade lúdica, jogos (LIMA e QUEIROZ, 2020).

## **Resultados e discussões**

As publicações científicas que relacionam o ensino de Geografia e a Libras na perspectiva da aplicação de metodologias ainda são escassas, isso acontece devido à falta de investimentos em pesquisas e projetos de extensão e formação inicial e continuada. Tal sinalização leva-nos a defender que as pesquisas neste eixo ainda precisam avançar.

Assim, as dez publicações científicas referentes ao período 2013-2022, em ordem cronológica, analisadas foram: Almeida, Rocha e Peixoto (2013); Fonseca e Torres (2014); Arruda (2015); Fernandes (2016); Sousa (2019); Uchôa *et al.* (2019); Neto (2019); Lima, Guerra e Ribeiro (2020); Fernandes (2020); Guimarães e Pena (2021). As referidas publicações apresentam propostas de recursos didáticos e metodologias utilizadas, sobretudo, em sala de aula, pelos professores de Geografia na Educação Básica (Quadro 9).

**Quadro 9** - Publicações levantadas na pesquisa no período 2013-2022

Quant.	Publicação	Recurso ou Metodologia	Nível de ensino da Educação Básica
1	Almeida, Rocha e Peixoto (2013)	Jogos Didáticos	Fundamental (anos iniciais)
2	Fonseca e Torres (2014)	Atividade lúdica Charges, Tiras e Quadrinhos Desenhos Filmes e vídeos Globo terrestre Gráficos, Tabelas e Quadros Imagens e Fotos Internet e computadores Jornais e Revistas Literatura Mapas e atlas Maquetes Músicas Saída de campo	Não especifica o nível
3	Arruda (2015)	Material Didático Bilíngue (imagens, vídeos, tecnologias); Livro Didático de Geografia em Libras	Fundamental (anos finais) e Médio
4	Fernandes (2016)	Material visual (filme, documentário); Aula de campo	Fundamental (anos finais)
5	Sousa (2019)	Jogo Didático “Geografia: imagens e conceito”	Médio
6	Uchôa <i>et al.</i> (2019)	Jogo Pedagógico (Tabuleiro com Mapas)	Médio
7	Santos Neto (2019)	Produção Cartográfica (mapas)	Fundamental (anos finais) e Médio
8	Lima, Guerra e Ribeiro (2020)	Livro didático Mapas, imagens Aulas práticas	Fundamental (anos finais)
9	Fernandes (2020)	Registros Fotográficos (Paisagem, Fotogeografia)	Fundamental (anos finais)
10	Guimarães e Pena (2021)	Utilização de esquemas; Infográficos; Aplicativos de realidade em 3D	Não especifica o nível

**Fonte:** autores (2023).

À vista disto, diferentes são os recursos, linguagens e metodologias utilizadas na Geografia Escolar para o processo de ensino-parentizagem de alunos surdos. Como afirmam Lima, Guerra e Ribeiro (2020)

O uso de mapas, maquetes, fotografias, filmes adaptados, jogos, etc. são recursos primordiais para o ensino dos conteúdos de Geografia, estes por sua vez auxiliam na compreensão de conceitos abstratos promovendo tanto aos alunos Surdos quanto aos ouvintes a compreensão do espaço geográfico (LIMA; GUERRA; RIBEIRO, 2020, p. 09).

Segundo Fiscarelli (2004), os recursos didáticos podem ser de vários tipos como objetos materiais - giz, livro didático, maquete, revistas, globo terrestre, aula de campo ou imateriais de acordo com a sua tonalidade de voz, expressões corporais, componentes eletrônicos e computacionais, os quais têm uma representação significativa no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, o que o aproxima do conteúdo abordado e facilita na sua efetiva fixação.

Acerca das metodologias adequadas para o trabalho com surdos, Lima e Queiroz (2020) respaldam que é importante considerar que a modalidade da Libras é do tipo visual-espacial por conta disto o professor pode fazer uso de recursos metodológicos do tipo: fotos, desenhos, gravuras, mapas, o que permitirá aos alunos surdos materializarem uma dada realidade e refletirem sobre a temática.

Assim, foram identificadas como metodologias as atividades lúdicas, aulas em campo (saídas de campo), fotos e desenhos mediante essas práticas, e o uso de tecnologias (LIMA; QUEIROZ, 2020). Quanto as diferentes linguagens destacam-se a cinematográfica, gráfica/iconográfica, escrita e principalmente, a cartográfica (RODRIGUES; KEPPEL; MIRANDA, 2018).

Ao que trata os trabalhos de Arruda (2015); Fernandes (2016); Neto (2019); Lima, Guerra e Ribeiro (2020); Fernandes (2020) e Guimarães e Pena (2021) estes destacam uma variação de linguagens e metodologias que facilitam o ensino-aprendizagem do aluno surdo em sala de aula.

A maioria dos recursos e metodologias propostos pelos autores são comuns para alunos surdos e ouvintes, no entanto, a adoção de material bilíngue (ARRUDA, 2015), o mapa em Libras e a Visografia (SANTOS NETO, 2019) são recursos didáticos específicos para os estudantes surdos.

Arruda (2015), propõe um material didático bilíngue de Geografia que seja específico para o discente surdo do ensino básico, onde o professor consiga explorar o conteúdo através de imagens, vídeos e tecnologias, objetivando a produção de um livro didático de Geografia em Libras. O autor destaca algumas sugestões para essa confecção, como a exploração da *internet*, uma vez que é necessário dar ênfase a Libras e apenas através do papel isto não seria possível.

Na mesma perspectiva entra em destaque a produção cartográfica trabalhada por Santos Neto (2019) na educação básica envolvendo o nível fundamental anos finais e médio. A confecção de mapas surge como um fator essencial diante os estudos geográficos. Para Santos Neto (2019) é necessário pensar em um mapa para o aluno surdo, uma vez que os mapas tradicionais não atendem suas especificidades linguísticas.

Com a criação da Visografia (uma modalidade de escrita de sinal), a partir dos seus grupos e subgrupos por meio do visografema e diacrítico é possível escrever qualquer sinal independente do seu grau de dificuldade, considerando o alfabeto manual, números ordinais, cardinais e quantitativos. O autor ressalta que “[...] o usuário da Libras consegue realizar a leitura de textos escritos em Visografia, devido essa escrita de língua de sinais considerar a configuração de mão, o ponto de articulação, a orientação, o movimento e a expressão não-manual ou facial” (SANTOS NETO, 2019, p. 105), “ , logo, os alunos surdos que tenham conhecimentos básicos em Libras poderão ler os sinais de forma clara e objetiva nos mapas.

Posto isto, tão importante quanto os mapas, é a utilização de recursos didáticos que exploram os elementos visuais como imagens, filmes, fotografias, desenhos e pinturas que são propostos, em muitos casos, na associação com as aulas em campo, pois trabalhados em conjunto os alunos surdos conseguem ter contato com aspectos da paisagem e através do contato visual, explorar de maneira dinâmica o espaço em que estão inseridos.

Pesquisa como de Guimarães e Pena (2021), propuseram além desses recursos a utilização de esquemas; infográficos e aplicativos de realidade em 3D como meios que o professor de Geografia pode fazer uso para dinamizar as suas aulas e incluir os alunos com necessidades específicas para desenvolverem a sua compreensão sobre os conteúdos geográfico

A pesquisa realizada com estudantes da educação básica, partiu da premissa de que os recursos visuais como mapas, imagens, vídeos, diagramas, aplicativos e infográficos contribuem na educação dos discentes surdos. Como exemplo, os autores apresentam três estratégias para o ensino de Geografia, o esquema

como linha do tempo; o infográfico destacando os problemas ambientais e um aplicativo chamado de LandscapAR para estudarem as formas de relevo em 3D. Assim, eles defendem que

As metodologias e estratégias visuais podem contribuir bastante para a compreensão do conteúdo por parte dos alunos surdos. Além de chamarem a atenção dos alunos, os infográficos, mapas mentais, esquemas e aplicativos contribuem para a compreensão de temas que podem ser um pouco abstratos, não apenas para os estudantes surdos, mas também para os ouvintes (GUIMARÃES; PENA, 2021, p. 10).

Com isso, outro recurso bastante referenciado na pesquisa foram os jogos didáticos trabalhados por Almeida, Rocha e Peixoto (2013), que através da observação das aulas de Geografia no fundamental anos iniciais, propuseram que o conteúdo abordado em sala fosse estudado por meio de um jogo. Segundo os autores, a utilização de jogos didáticos é um fator facilitador da interação entre o aluno surdo e o ouvinte, tendo em vista que

O docente que utiliza a aplicação de jogos em suas aulas assume, na maior parte das vezes, uma postura de diálogo e de colaboração na construção do conhecimento de seus alunos, além de conseguir criar uma relação mais próxima com eles (ALMEIDA, ROCHA; PEIXOTO, 2013, p. 112).

Com isso, os autores consideraram que para criar o jogo é necessário partir da escolha do assunto que o professor esteja abordando no momento. Assim, foi criado o GEOBRASIL, uma espécie de quebra-cabeça o qual possuía cores diversificadas, onde o professor de Geografia pode recorrer e utilizar nas suas aulas, em virtude de chamar atenção de todos os alunos, fazendo com que estes interajam durante a aula e participem da discussão.

Outro exemplo disto é Sousa (2019) que faz uma abordagem através de um jogo nomeado “Geografia: imagens e conceitos”, cujo objetivo foi contribuir na construção dos conhecimentos geográficos presentes nos livros didáticos e no cotidiano dos estudantes com surdez. Sousa (2019) constata que o recurso lúdico pedagógico utilizado pelo professor de Geografia de fato ajudou os discentes a participarem da aula com maior interesse. Uma vez que,

O jogo “Geografia: imagens e conceitos” permitiu o diálogo entre a dimensão visual, o conhecimento geográfico e a realidade dos alunos, aspectos imprescindíveis na construção do ensino de Geografia com alunos surdos, que possibilitaram correlacionar os conhecimentos científicos abordados na sala de aula com os conhecimentos vivenciados no cotidiano dos alunos (SOUSA, 2019, p. 253).

Em uma mesma perspectiva, Uchôa *et al.* (2019) discutem a utilização dos jogos na educação básica no nível médio. A aplicação realizada com alunos ouvintes e surdos de uma escola profissionalizante em Fortaleza-CE. O “Jogo das Migrações” foi criado de acordo com o assunto abordado em sala pelo professor de Geografia, onde pode ser adaptado a qualquer discussão, uma vez que se refere a um tabuleiro com mapas, cuja as peças podem ser modificadas. Eles frisam que com a criação do jogo,

[...] é correto afirmar a importância de novas metodologias para o ensino-aprendizagem desses alunos, que em suma, estão entre os que têm baixo índice de aprendizagem, devido a práticas que levassem os mesmos para a uma boa formação escolar e para que tenhamos

um bom ensino-aprendizagem, precisamos inovar nesses casos é o jogo pedagógico mostrou ser uma ferramenta ímpar nesse processo (UCHÔA *et al.*, 2019, p. 09).

Posto isto, Fonseca e Torres (2014) discutem uma proposta mais ampla que envolve recursos, linguagem e metodologia, o qual teve por objetivo geral averiguar a validade de vários recursos didáticos para o ensino de Geografia com estudantes surdos e ouvintes, para saber, se de fato é possível o aproveitamento de cada recurso em sala de aula.

Para tanto, Fernandes (2016) destaca além dos materiais visuais (filmes/documentários) e as aulas de campo como meio essencial para uma aprendizagem significativa desses estudantes. Como exemplo, o autor trabalha o conteúdo de Educação Ambiental por meio do filme “Lixo Extraordinário” de Vick Muniz, onde foi possível fazer com que os alunos estudassem as questões visuais presentes no filme.

Com uma mesma perspectiva, destaca a saída de campo mediante a um Estação de Metarreciclagem na cidade de Valparaíso de Goiás, o que buscou chamar atenção dos estudantes surdos o fazendo perceber alguns elementos essenciais no estudo sobre Educação Ambiental.

Em resumo, o autor respalda que

[...] A pesquisa em questão pode concluir que ao unir elementos visuais, de comunicação e presenciais, nesse caso saída de campo, teremos um retorno em termos de aprendizagem, bem mais significativo para os alunos com deficiência auditiva, levando os mesmos a tornarem-se agentes participativos e transformadores de sua realidade (FERNANDES, 2016, p. 384).

Lima, Guerra e Ribeiro (2020) também fazem uma abordagem metodológica que envolvem mapas e imagens, todavia, a discussão se amplia entorno dos livros didáticos e das aulas práticas, a qual se baseia no estudo metodológico dos professores de Geografia do ensino fundamental.

Dessa forma, Fernandes (2020) apresenta o estudo da Paisagem como sendo uma possibilidade que os discentes surdos têm em desenvolver o seu raciocínio geográfico tomando como base a Libras, o que ele chama de fotogeografia e a transdisciplinaridade. Essa ideia é defendida, tendo em vista que para o autor

A aprendizagem dos alunos surdos se fundamenta em elementos visuais-motores, os quais, relacionados ao conceito de paisagem entendida como tudo aquilo que enxergamos, tudo que nossa visão alcança, possibilita aos alunos surdos uma melhor contextualização e aprendizagem da Geografia (FERNANDES, 2020, p. 16).

Com isso, é proposto um trabalho de campo para os alunos, onde eles puderam fazer uso de câmeras fotográficas para registrarem as diversas paisagens no decorrer do caminho. Se utilizando da transdisciplinaridade, aqui destacada pelo autor como sendo um movimento que articula, aproxima teorias, práticas e vivências dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem e à elaboração de conceitos (FERNANDES, 2020, p. 16). Assim, conclui-se que

Essa associação entre Libras, fotogeografia e transdisciplinaridade no ensino-aprendizagem da Geografia, ficou evidente a compreensão mais ativa e significativa do aluno surdo no que tange à construção de narrativas a partir de um olhar inclusivo, no qual se respeite os aspectos linguísticos e culturais desse grupo de ler e entender o mundo (FERNANDES, 2020, p. 16).

Com essa proposta de intervenção didática, Fernandes (2020) ressalta a elaboração de *banners* individuais pelos próprios alunos, os quais colocaram em destaque as suas percepções, informações e conceitos desenvolvidos através do raciocínio geográfico.

No que se refere aos trabalhos de Almeida, Rocha e Peixoto (2013); Fernandes (2016); Sousa (2019); Uchôa *et al.* (2019) e Lima, Guerra e Ribeiro (2020) estes fazem uma abordagem metodológica que destaca além das aulas de campo, as atividades lúdicas como sendo meios eficazes para uma aprendizagem significativa do aluno surdo uma vez que essas práticas sendo exercidas, os alunos conseguem ter uma visão mais ampla do que se é estudado apenas no livro didático.

## Considerações finais

A partir do levantamento das publicações sobre as metodologias que visem facilitar o ensino da Geografia para alunos surdos, pode-se inferir que o ensino de geografia para estes discentes deve ser pautado com base na sua realidade, dando ênfase as interações entre discente, conteúdo, docente e intérprete, uma vez que tanto os profissionais da educação como os demais em geral devem fazer uso do conhecimento prévio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a fim de melhorar a inclusão dos alunos surdos no decorrer das suas aulas.

Todavia, sabe-se que isto acarreta grandes desafios, essencialmente, para o professor, por isso necessita de um trabalho em conjunto de todos os envolvidos no processo do ensino aprendizagem geográfica dos estudantes surdos, como os intérpretes e da escola. É preciso que haja um planejamento para que o estudante consiga entender os processos sociais que fazem parte do espaço geográfico.

Isto, coloca em questão o papel da escola, enquanto instituição disponibilizar materiais acessíveis ao professor para que este crie e inove nas suas aulas, deixando o aluno diante metodologias adequadas e recursos que viabilizem o efetivo aprendizado do aluno surdo, fazendo-o se sentir cada vez mais incluído.

Mediante as pesquisas mencionadas, o que se percebe é que várias são as opções de recursos e metodologias que o docente de Geografia pode se fazer uso, como jogos pedagógicos, criação de mapas, uso de tecnologias, entre outras que funcionaram como forma de facilitar a compreensão dos conteúdos geográficos. Contudo, nota-se que mais pesquisas que tratem sobre a temática devem ser realizadas, as quais visem incentivar tanto os professores quanto os alunos a aprenderem de forma dinâmica e significativa.

## Referências

- ALMEIDA, Jacqueline Praxedes; ROCHA, Illana Silva; PEIXOTO, Sara Alcantara. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, p. 98-118, 2013.
- ANDRADE, Sarah. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da Grande Florianópolis**. 111 p. Dissertação (Mestrado em Geografia), - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2013.
- ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2015.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras.

- CAVALCANTE, Camila Costa; SUICA, Zayanne Glycia de Lima; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. O ensino de Geografia para alunos surdos na escola campo de estágio: realidade revelada. **Anais do I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e do IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade**, v. 1, n. 1, p. 71-80, 2018.
- FERNANDES, Jean Volnei. **A fotogeografia como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para alunos surdos**. 137 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discurso e saberes**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2004. p. 188.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Inclusão: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 11, n. 2, p. 373-384, 2016.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 107-114, 2016.
- FONSECA, Ricardo Lopes; TORRES, Eloiza Cristiane. Adaptações na prática do ensino de Geografia para alunos surdos. **Geografia (Londrina)**, v. 23, n. 2, p. 05-25, 2014.
- LIMA, Clevisvaldo Pinheiro; QUEIROZ, Anesio Marreiros. Reflexões sobre o ensino de geografia na educação de surdos. **Revista Espaço**, p. 257-276, 2020.
- LIMA, Gabriel Emanuel Leite de; GUERRA, Maria Daniely Freire; RIBEIRO, Emerson. Ensino de geografia e educação de surdos: estudo de caso. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-19, 2020.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.
- PENA, Fernanda Santos; GUIMARÃES, Rosiane Correa. Recursos visuais no Ensino de Geografia para estudantes surdos. **Revista Ciranda**, v. 5, n. 3, p. 73-84, 2021.
- PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko Yida; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira – Estudos linguísticos**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2004.
- RODRIGUES, Tuane Telles; KEPPEL, Matheus Fernando; MIRANDA, Wilson de Oliveira. A Língua Brasileira de Sinais e Os Desafios no Ensino de Geografia/The Brazilian Language Of Signals And The Challenges In The Teach Of Geography. **Geographia Meridionalis**, v. 4, n. 2, p. 185-205, 2018.
- SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **O Mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Banco de teses e dissertações UFG, 2019.
- UCHÔA, Gabrielly Marcelino *et al.* O jogo didático como mediador no ensino de Geografia para alunos surdos: relato de uma intervenção realizada em uma escola profissionalizante em Fortaleza-CE. **Anais CONEDU**. 2019.
- VALADÃO, Michelle Nave *et al.* Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 125-147, 2016.

# ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Allanis Silva dos Santos<sup>63</sup>  
allanis.silva@aluno.uece.br

Danisléo Lima Alves<sup>64</sup>  
danisleo.alves@aluno.uece.br

Sulivan Pereira Dantas<sup>65</sup>  
sulivan.dantas@uece.br

## Resumo

A alfabetização cartográfica, que se refere ao processo de ensino dos símbolos e significados dos códigos utilizados nos mapas, é um assunto recorrente quanto ao ensino de geografia na educação básica, isso ocorre porque durante a graduação pouco se fala sobre a cartografia escolar, e acaba-se tendo como foco principal a cartografia técnica, tendo isso em mente, esse texto busca discutir a alfabetização cartográfica, levando em consideração a avaliação da aprendizagem, outro debate recorrente na educação básica, para que dessa forma ao entender tanto o processo de alfabetização cartográfica quanto o de avaliação, seja possível diagnosticar possíveis deficiências na aprendizagem cartográfica dos estudantes. O levantamento de dados para a realização deste trabalho, ocorreu por meio de intervenções práticas com estudantes de 7º ano de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-CE, a partir de atividades propostas, relacionando os conteúdos vistos em sala, com o bairro em que os estudantes estavam situados, foi possível identificar, por meio da avaliação, quais conceitos tinham sido compreendidos em sua completude e quais ainda precisavam ser trabalhados para a obtenção de uma melhor assimilação, com os dados recolhidos através das intervenções práticas, foi exequível a construção de um quadro, que aponta como estava a aprendizagem dos alunos antes das intervenções e sua evolução após as intervenções, com o objetivo de contribuir para a melhoria no ensino da cartografia escolar na educação básica, levando em consideração que a habilidade de ler mapas é importante porque os mapas são uma forma de representação visual da informação espacial, que é uma parte essencial do nosso mundo.

**Palavras-chave:** Alfabetização cartográfica. Avaliação. Aprendizagem.

## Introdução

Um debate que tem sido recorrente no ensino de geografia na educação básica, é a dificuldade do ensino da cartografia escolar, e a necessidade de novas metodologias para o ensino da mesma, tendo em vista o grande número de estudantes que concluem o ensino fundamental e não sabem ler um mapa e muito menos

63 Graduanda em Geografia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

64 Graduando em Geografia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

65 Doutor, mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor temporário dos cursos de Geografia na UECE. Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

as etapas da construção de um. Sendo assim é possível que a alfabetização cartográfica como linguagem para o ensino de geografia, seja um caminho a ser seguido como forma de ajudar na solução desse problema.

O mapa é a representação gráfica de um espaço real, reduzida diversas vezes para caber em uma superfície plana, como por exemplo o papel, e carrega diversas informações, tais como físicas, políticas, demográficas, históricas, entre outras. Ao pensarmos no mapa como um meio de comunicação, podemos dizer que o mesmo possui uma linguagem própria. Sendo assim, é necessário aprender essa linguagem primeiro, para que depois seja possível a leitura efetiva das informações contidas no mapa.

Katuta (2009) observa que o mapa deve ser um recurso atrelado ao tema de estudo. Dessa forma, ele não deve ser utilizado de forma solta durante as aulas de geografia, como meras ilustrações presentes no livro didático, mas sim como uma forma de ensinar os estudantes a utilizarem os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Assim, o mapa ganha um uso dotado de significado.

Sendo o mapa um recurso indispensável para o ensino de geografia, visto que está presente em diversos assuntos tratados por essa ciência, é preciso também que ao utilizá-lo durante as aulas, o professor tenha propriedade sobre suas potencialidades durante o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que tanto os alunos tenham um recurso a mais para o entendimento da geografia, como também o professor consiga usá-lo como uma ferramenta de diagnóstico da aprendizagem cartográfica.

Passini (2014) fala sobre a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver habilidades que os tornem aptos à leitura de mapas, e a conhecer a linguagem cartográfica. Sendo assim a utilização de mapas e gráficos nas aulas de geografia, abrem os caminhos para a melhor compreensão acerca do espaço em que o estudante está inserido, principalmente quando esses mapas representam o espaço vivido pelo estudante, contribuindo assim, inclusive, para a formação de um cidadão crítico e consciente sobre o espaço em que vive.

Entendendo a cartografia como linguagem, é possível dizer que ela possui um alfabeto próprio, formado por linhas, pontos, legenda, escala e os demais componentes do mapa, e é através do ensino desse alfabeto que se dá a alfabetização cartográfica, e também no processo de alfabetizar cartograficamente os estudantes é possível avaliar o seu nível de conhecimento cartográfico.

Para além da introdução da cartografia como uma linguagem de ensino geográfica, também é importante que os professores possam avaliar os seus alunos com base no seu nível de alfabetização cartográfica para que, assim sejam capazes de realizar a reconstrução dos conceitos que não foram compreendidos, mas para que essa avaliação ocorra de forma efetiva, é importantes que o professor conheça as etapas que envolvem a alfabetização cartográfica e que serão tratada mais à frente neste trabalho.

Ao avaliar os estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem é possível fazer um diagnóstico mais preciso das dificuldades e potencialidades do estudante diante de determinado assunto, sendo assim mais fácil de identificar quais conceitos precisam ser melhores trabalhados, para que as dúvidas sejam sanadas, dessa maneira o processo avaliativo se torna mais eficaz.

Tendo em vista a avaliação do estudante com base em seu nível de alfabetização cartográfica é importante que os professores tenham em mente que existe uma diferenciação entre examinar e avaliar, Luckesi (2014) diz que examinar tem a ver com o ato de classificar, e selecionar o estudante, enquanto que o ato de avaliar seria essencialmente caracterizado pelo seu diagnóstico e inclusão, fazendo com que o processo avaliativo tenha como objetivo principal a aprendizagem do aluno.

Quando o processo avaliativo é efetivo e eficaz, tanto o estudantes quanto o professor são beneficiados, um porque têm a possibilidade de trabalhar em suas dificuldades e superá-las, e outro pois consegue de

fato, recuperar o estudante, fazendo com que em uma mesma sala, não tenham grandes discrepâncias entre os estudantes, onde alguns compreendem completamente o assunto e outros ainda não conseguem compreender nem os conceitos básicos.

Com base nisso, esse trabalho vem propor uma estrutura de avaliação de nível da aprendizagem cartográfica para o ensino da geografia no ensino fundamental, que não se baseia apenas na nota dos estudantes, mas sim que busque avaliar os conceitos da cartografia como linguagem para ensinar geografia, por meio de atividades que dialoguem com os lugares vivenciados pelos estudantes, onde eles possam posteriormente reproduzir esses conceitos aplicados a outros espaços.

## **Alfabetização cartográfica e avaliação**

“Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social” (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

O ensino de geografia na educação básica deve contribuir para a construção de um indivíduo que tenha os conhecimentos necessários para pensar criticamente o espaço, e a cartografia auxilia nessa construção, pois traz uma ferramenta gráfica para expressar o espaço, que tem se tornado cada vez mais necessária, já que a leitura de mapas e gráficos está cada vez mais presente no dia-a-dia das pessoas, seja para ler o GPS, ou até mesmo o mapa do shopping, um sujeito que não consegue realizar essas tarefas pode sentir dificuldades em determinadas áreas da sua vida, por isso o ensino de cartografia na escola não é um conhecimento vazio, mas sim que é necessário para a formação de um sujeito consciente espacialmente.

“O processo didático se explicita pela ação recíproca de três componentes, os conteúdos, o ensino e a aprendizagem, que operam em referência a objetivos que expressam determinadas exigências sociopolíticas e pedagógicas” (LIBÂNEO, 1990, p. 91).

Sendo assim nenhuma aula deve acontecer de forma vazia de significado ou objetivo, o ensino de cartografia é importante pois tem a função de desenvolver no estudante um pensamento crítico em sua forma de pensar o espaço, contribuindo para a formação de um cidadão crítico e que tem consciência sobre as possibilidades criadas pelo espaço, como também os impactos que suas ações têm sobre ele.

Passini (2012) questiona, qual seria o real objetivo de ensinar geografia? seria para a aprendizagem das noções espaciais e a compreensão do espaço geográfico como produto da ação humana e da natureza? ela vai salientar que a geografia deve ser ensinada para que os estudantes aprendam a ser sujeitos investigativos, da observação do espaço real e de suas contradições e análise dos fatos reais, para assim entenderem o verdadeiro significado de organização e produção do espaço geográfico, ela quebra a visão de geografia tradicional e “decoreba” colocando o aluno como um ser pensante e capaz de desvendar as dinâmicas que acontecem no espaço.

Os mapas facilitam a compreensão da leitura do espaço, possibilitando ao leitor uma visão ampla e caracterizada dos conceitos, levando isso para a sala de aula, é uma forma de colocar a geografia em sua aplicação prática, permitindo que os estudantes possam associar os conceitos ensinados pelo professor e os fenômenos que ele observa, Passini (2014) aponta a importância da cartografia para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Mapas e gráficos são ferramentas que por meio de uma linguagem representam uma realidade geográfica. Elas são imprescindíveis para a leitura e compreensão dos fatos geográficos em relação a sua espacialidade, conectividade e associações (PASSINI, 2014, p. 642).

Para Bertin (1973), o gráfico é apresentado como uma representação pronta, enquanto que a gráfica é um sistema de representação que permite ao sujeito, seja ele leitor ou elaborador, colher informações e organizá-las em uma forma gráfica de construir uma imagem que fale com aquele que irá utilizar essas informações, ou seja a apresentação dessa representação para os estudantes permite que eles mesmos colham informações e transformem em imagens gráficas, podendo colocar no plano físico o seu processo de pensar o espaço, e também sendo um momento de inserir o estudante no próprio processo de aprendizagem.

Para tratar de alfabetização cartográfica, primeiro é necessário entender o que significa essa expressão, aqui utilizarei a definição de (PASSINI, 2012, p. 13), “É uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações.” sendo assim se torna imprescindível que os estudantes tenham o entendimento correto do uso da cartografia e de todas as suas possibilidades, e para isso é preciso que haja uma alfabetização cartográfica durante a educação básica.

É importante que ao pensar a alfabetização cartográfica na educação básica, é preciso voltar os olhos também para os professores, que são os agentes precursores desse processo, pois se o professor não está apto a reconhecer as fases que perpassam a alfabetização dos estudantes, o professor não será capaz que fazer com que esse processo ocorra da melhor forma possível, podendo até mesmo atrapalhar o processo de aprendizagem dos estudantes.

“Não está incluído na alfabetização o problema da leitura e escrita da linguagem gráfica, particularmente do mapa: os professores não são preparados para ‘alfabetizar’ as crianças no que se refere ao mapeamento” (OLIVEIRA, 1979, p. 12), por isso a necessidade de se discutir esse tema, que permeia o ensino de geografia nos últimos anos.

Almeida e Passini (1989, p. 21) afirmam que: “Iniciando o aluno em sua tarefa de mapear, estamos portanto, mostrando os caminhos para que se torne um consciente da linguagem cartográfica.” porém é preciso compreender que mapear não significa desenhar um mapa já pronto, mas sim que os estudantes passem pelos passos de criação de um mapa, observando o espaço, colhendo dados e sintetizando informações, para só então mapear.

Uma das melhores maneiras de iniciar o estudante no processo de alfabetização cartográfica, é partindo de um espaço que ele já conhece, pois assim consegue ter mais consciência dos fenômenos que ocorrem ali, e assim é possível que a assimilação dos conceitos cartográfico ocorram de forma mais simples e significativa.

“Em suas atividades diárias, os alunos e professores constroem geografia, pois ao circularem, brincarem e trabalharem pela cidade e pelos bairros eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios” (CAVALCANTE, 2016, p. 45).

Dessa forma temos que a geografia faz parte do dia a dia dos estudantes, logo, tem significado.

É preciso conhecer o alfabeto cartográfico antes de poder avaliar o conhecimento e a fluência dos alunos, para que então sejam estabelecidos os critérios de avaliação. Simielli (1999) estabelece os níveis de aprendizagem cartográfica como sendo primeiro: localização e análise; segundo: correlação e terceiro: síntese. O aluno precisa estar alfabetizado cartograficamente para conseguir ler e produzir mapas, tanto

mapa quanto o gráfico não podem ser ferramentas meramente ilustrativas, tem uma função e os estudantes devem ser ensinados a usá-las.

“O avanço nos níveis de leitura é o objetivo da alfabetização cartográfica, porque inicia a leitura do espaço com elementos pontuais para avançar para a percepção de conjunto das relações presentes no espaço” (Passini, 2012, p. 50). É importante porém respeitar cada etapa do processo, e cabe ao professor o papel de incentivador do aluno, instigando-o a pensar cada vez mais sobre o espaço em que está inserindo, porém entendendo que esse é um processo demorado e que deve ser trabalhado durante toda a educação básica, e só então, ao final de todo esse processo o estudante estará de fato alfabetizado cartograficamente.

Para que o professor possa diagnosticar a evolução dos alunos frente aos conceitos da cartografia através das etapas da alfabetização cartográfica, é preciso que ele saiba também avaliar, para assim poder trabalhar na evolução da aprendizagem cartográfica de maneira que ela seja eficaz, o problema no entanto, está no fato de que muitos professores não sabem avaliar de forma efetiva, seja por falta de uma formação específica, pressão externa ou falta de clareza quanto aos objetivos da avaliação, o que acontece, na maioria das vezes, é uma classificação dos estudantes de acordo com notas.

Luckesi (1999), fala sobre como a avaliação da aprendizagem ganhou um grande espaço no processo de ensino, onde o objetivo principal não necessariamente está em um diagnóstico da aprendizagem, mas em examinar e atribuir uma nota, ele usa o termo “pedagogia do exame” para se referir a esse processo, evidenciando a dificuldade de um olhar mais empático para com os estudantes, que são reduzidos a notas, em um modelo avaliativo que não está preocupado com o que foi aprendido, e sim com quantas questões foram marcadas a alternativa correta.

É preciso entender o processo avaliativo e seus problemas, para então pensar em uma forma de avaliação da aprendizagem cartográfica e assim criar uma parâmetro para “medir” o nível de alfabetização cartográfica dos alunos. Luckesi (1999) diz que é preciso aprender a avaliar, pois se examina mais do que se avalia, no sistema de ensino atual as notas são mais importantes do que a aprendizagem, dessa forma os alunos mais decoram o conteúdo que acham que irá estar na prova, do que realmente aprendem os conceitos de forma significativa, e por isso é necessário que haja uma forma efetiva de avaliar a aprendizagem cartográfica.

Estabelecer níveis de aprendizagem cartográfica possibilita que o professor compreenda todo o processo até que o estudantes saiba ler um mapa de maneira efetiva, pois ao conhecer essas etapas o professor pode diferenciar qual conhecimento deve ser adquirido, e quais os processos mentais que devem ocorrer até que o estudante consiga correlacionar os conhecimentos, de forma que o professor reconheça quais conhecimentos ainda precisam ser sintetizados para que se alcance o nível desejado.

O primeiro passo para desenvolver a pesquisa, se deu por meio do levantamento bibliográfico, para assim entender o processo que permeia a alfabetização cartográfica e também o ensino de cartografia escolar na educação básica, bem como compreender as etapas que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Ao compreender, por meio do levantamento bibliográfico que a melhor forma de alfabetizar cartograficamente é partindo do espaço conhecido pelo estudante, foram elaboradas intervenções práticas, na E.M.E.F Odilon Gonzaga Braveza, durante o segundo semestre de 2022, com as turmas de 6º ano, onde utilizando a metodologia ativa de rotação por estações.

A metodologia de rotação por estação é uma estratégia de ensino em que os alunos são divididos em grupos pequenos e circulam por diferentes estações de aprendizagem, cada uma com uma atividade ou tarefa diferente, nas intervenções feitas cada atividade proposta relaciona os conceitos cartográficos e a realidade espacial em que a escola e os estudantes estavam situados.

Passini (1999, p. 127) diz que “os sujeitos melhoram a significação da linguagem cartográfica coordenando suas ações para interagir com o objeto.” Cada uma das atividades propostas nas ilhas buscava trabalhar um conceito ou etapa da alfabetização cartográfica, sempre tentando interligar com o que estava sendo visto em sala de aula com a professora e fazendo relações com o bairro em que a escola e os estudantes estavam inseridos, de tal forma que fosse possível a eles relacionar a teoria e a prática.

Durante a realização das intervenções, os dados necessários para a pesquisa foram coletados, acompanhando a interação dos estudantes com as atividades realizadas foi possível avaliar e compreender o processo de construção do pensamento deles, enquanto buscavam a resolução do desafio proposto, de forma que possibilitou o entendimento de quais conceitos cartográficos tinham ou não sido assimilados por eles.

Após todas as intervenções terem sido realizadas e tendo os dados reunidos, a etapa seguinte consistiu em associar esses dados com as reflexões feitas através das leituras iniciais, para então construir uma tabela que mostrasse a evolução dos estudantes quanto a compreensão dos conceitos cartográficos competentes à cartografia.

## Resultados e discussões

As primeiras noções espaciais são desenvolvidas ainda na primeira infância, com a ajuda de brincadeiras como amarelinha, roda, bola, pega-pega, desenho e assim por diante, fazendo com que as crianças comecem a ter práticas que exigem noções espaciais importantes para o entendimento da cartografia. Fica então entendido que todos têm noções inerentes à cartografia estabelecidas a partir de suas experiências vividas.

O aluno precisa ser então, nos primeiros anos de sua formação, um investigador, para que assim não fique preso apenas memorizando fatos e repetindo o que lhe foi dito pelo professor. Passini (2012) destaca que o aluno deve ser reflexivo. Um aluno crítico e reflexivo ajuda na reconstrução do espaço-sociedade.

Cito aqui, mais uma vez, Simielli (1999), e os níveis de aprendizagem cartográfica propostos pela autora: localização e análise; correlação e síntese. Esses níveis devem ser trabalhados entre a educação infantil e o ensino fundamental, a fim de preparar alunos que não sejam apenas leitores de mapas, mas que também saibam mapear.

As atividades práticas desenvolvidas nas intervenções aplicadas buscaram estar relacionadas a esses níveis, para que fosse mais fácil medir em qual nível de aprendizagem os alunos se encontravam, e posteriormente descobrir o que precisa ser revisado e de que forma isso pode ser feito.

**Imagem 31** - Estudantes montando uma maquete de acordo com as instruções recebidas



Foi observado durante uma das intervenções que parte dos alunos ainda possui dificuldade com os conceitos de lateralidade, o que muitas vezes prejudica a habilidade de localizar-se frente ao mapa, o que conseqüentemente dificulta a leitura do mapa por parte desses estudantes. Dessa forma, é possível perceber que esses estudantes não estão cartograficamente alfabetizados, e que alguns dos conceitos básicos precisam ser trabalhados mais uma vez.

Também foi percebido diante dos resultados obtidos por meio das atividades realizadas nas intervenções que a metodologia de rotação por estação facilitou o processo de identificação das dificuldades dos alunos, pois os estudantes têm maior protagonismo em suas respostas diante dos desafios apresentados, tornando mais eficaz a avaliação para que posteriormente essas dificuldades possam ser trabalhadas em sala de aula durante o processo de ensino de geografia.

Pois se o aluno é avaliado com base na habilidade e conhecimento que precisa ter desenvolvido para resolver e/ou interagir com a atividade proposta, o processo de identificar aquilo que ainda não foi compreendido pelo estudante durante as aulas e atividades realizadas torna-se mais simplificado. Dessa forma, ao invés de apenas atribuir uma nota com base em erros e acertos, o professor tem uma base que indica de forma mais efetiva o que ainda precisa ser reforçado em sala. Então, assim ele pode trabalhar em sala de forma que o aluno possa atingir o máximo de sua potencialidade.

“A avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (LIBÂNEO, 1990, p. 196).

**Imagem 32** - Estudantes montando uma rosa dos ventos



Com os resultados obtidos por meio das intervenções, foi possível a criação de um quadro, seguindo os níveis de conhecimento cartográfico estabelecidos por Passini (2012), que permite a visualização do progresso dos estudantes. Sendo assim, torna-se ainda mais fácil perceber a evolução dos alunos no aprimoramento da leitura de mapas e dos conceitos cartográficos. A análise desses dados é importante para que posteriormente possam ser usados como forma de delimitar o nível de alfabetização cartográfica dos alunos.

**Tabela 6** - Evolução do conhecimento cartográfico dos estudantes antes e depois das intervenções realizadas

ANTES DAS INTERVENÇÕES	APÓS AS INTERVENÇÕES
Percebe o objeto e sabe indicar onde ele está.	Percebe o objeto, indica onde ele está e que símbolo o representa.
Analisa e separa os objetos	Analisa, separa e correlaciona os objetos.
Percebe uma lógica na organização dos objetos.	Percebe uma lógica na organização dos objetos e consegue construir agrupamentos.

O quadro foi construído a partir da coleta de dados anteriores às intervenções, onde se constatou que a maioria dos estudantes tinham alguns conhecimentos prévios adquiridos tanto durante as aulas quanto de suas experiências vividas. Após as intervenções, foi percebida uma melhora considerável na aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos adquiriram novas habilidades quanto à aprendizagem cartográfica.

## Considerações finais

O primeiro passo para uma alfabetização cartográfica eficiente é que os professores tenham conhecimento da cartografia durante sua graduação, não apenas passando pela disciplina, mas de fato adquirindo as habilidades necessárias para a compreensão dos passos que envolvem o ensino cartográfico na educação básica e sua importância na formação de um cidadão espacialmente crítico.

Trabalhar a cartografia escolar também implica respeitar as etapas do desenvolvimento de habilidades dos estudantes, bem como lidar com as frustrações que vêm com os erros e correções. Por isso, o professor deve agir como mediador do conhecimento e não como detentor de todo o saber. Todo indivíduo tem percepções espaciais que podem ser desenvolvidas para que se torne um leitor de mapas eficiente.

Compreender as etapas da aprendizagem cartográfica possibilita que o professor compreenda todo o processo até que o estudante saiba ler um mapa de maneira efetiva. Ao conhecer essas etapas, o professor pode diferenciar qual conhecimento deve ser adquirido e quais processos mentais devem ocorrer até que o estudante consiga correlacionar os conhecimentos, de forma que o professor reconheça quais ainda precisam ser sintetizados para que se alcance o nível desejado.

Não basta estabelecer os níveis de aprendizado, é preciso também que os professores que farão uso desse conhecimento estejam aptos a avaliar seus alunos sem julgá-los. A partir disso, buscar metodologias de ensino que proporcione, se não com todos, pelo menos com a maioria dos estudantes, o máximo de aproveitamento no que diz respeito à aprendizagem dos conceitos cartográficos.

## Referências

- ALMEIDA, Rosângela. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KATUTA, Ângela M. Uso De Mapas = Alfabetização Cartográfica E/Ou Leiturização Cartográfica?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.55. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/55>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério 2o grau. Série Formação professor), 1999.
- LUCKESI, Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PASSINI, Elza.; ALMEIDA, Rosangela.; MARTINELLI, Marcello. A cartografia para crianças: Alfabetização, Educação ou Iniciação Cartográfica. **Boletim de Geografia**: 17 125-135. 1999.

PASSINI, Elza. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. 1. Ed., Cortez, 2012.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

PASSINI, E. Y.; CARNEIRO, S. M. M.; NOGUEIRA, V. CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ. **Revista Brasileira de Cartografia**, [S. l.], v. 66, n. 4, 2014. DOI: 10.14393/rbcv66n4-44679. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44679>. Acesso em: 25 mar. 2023.

# TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: IMPLICAÇÕES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL MARIA DIAS IBIAPINA EM SOBRAL, CEARÁ

Erilane Martins Araújo  
erilane\_martins23@hotmail.com

Glauciana Alves Teles<sup>66</sup>  
glauciana\_teles@uvanet.br

## Resumo

Desde o início do século XXI, é possível perceber um grande avanço tecnológico no mundo inteiro, principalmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, impulsionadas pela internet. As TDICs, são ferramentas a serem utilizadas em sala de aula com a finalidade de buscar promover, de modo significativo, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, aliando os conhecimentos teóricos com as TDICs. Com essa sociedade globalizada, as TDICs se tornam parte do eixo educacional e vão buscando novos caminhos para inserir as novas tecnologias no ensino, com a utilização de *softwares*, o surgimento de novos ambientes virtuais, novos recursos metodológicos de ensino, aprendizagem e ferramentas avaliativas e educativas. Este trabalho tem como objetivo analisar o uso de tecnologias educacionais e suas implicações no desenvolvimento de raciocínio geográfico e aprendizagem geográfica, assim como a formação continuada do professor de geografia no âmbito das tecnologias educacionais, na ETI Maria Dias Ibiapina em Sobral, CE. A metodologia pauta-se numa pesquisa de abordagem qualitativa, pois sua centralidade está em investigar as ações e práticas de ensino na disciplina de geografia, numa perspectiva subjetiva, sobretudo na construção de conceitos geográficos diante do uso das TDICs. Portanto, no decorrer da pesquisa foi possível observar que mesmo com dificuldades estruturais, a ETI Maria Dias Ibiapina consegue fazer uso das Tecnologias Educacionais no âmbito das aulas, além disso, é desenvolvido projetos onde os discentes são os principais atores juntamente com os docentes, onde os quais conseguem obter êxito no cenário municipal e sendo uma escola modelo e referência no uso das tecnologias.

**Palavras-Chaves:** Tecnologias educacionais. Ensino de Geografia. Formação de Professores.

## Introdução

Apresentamos, neste trabalho, os resultados da experiência realizada no Programa Bolsa de Permanência Universitária – PBPU, na modalidade de Iniciação Científica da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no período de junho a dezembro de 2022. A pesquisa teve como recorte espacial a Escola de Tempo Integral (ETI) Maria Dias Ibiapina, localizada no bairro COHAB II, na cidade de Sobral.

<sup>66</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do curso de Geografia e do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEGEO).

Desde o início do século XXI, é possível perceber um grande avanço tecnológico no mundo inteiro, principalmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, impulsionadas pela internet. As TDICs, são ferramentas a serem utilizadas em sala de aula com a finalidade de buscar promover de modo significativo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, aliando os conhecimentos teóricos com as TDICs.

Com essa sociedade globalizada, as TDICs se tornam parte do eixo educacional e vão buscando novos caminhos para inserir as novas tecnologias no ensino, com a utilização de *softwares*, o surgimento de novos ambientes virtuais, novos recursos metodológicos de ensino, aprendizagem e ferramentas avaliativas e educativas. A ciência geográfica, desde seus primórdios, utiliza tecnologias para facilitar a instrumentalização de informações e a construção de conceitos para desenvolver análises sobre a totalidade e particularidade de processos espaciais e geográficos.

O raciocínio geográfico, processo central na educação geográfica, demanda que o professor utilize tecnologias não apenas para descrever fenômenos, mas para explicá-lo dentro de um contexto que envolve uma série de fatores e variáveis. Com base nisso, a pesquisa se propôs a investigar o uso de tecnologias no ensino de Geografia, e em especial, nas escolas que possuem Laboratórios *Google for Education* nas escolas com o propósito de potencializar o ensino aliado às tecnologias educacionais.

Com isso, o trabalho tem como objetivo analisar o uso de tecnologias educacionais e suas implicações no desenvolvimento de raciocínio geográfico e aprendizagem geográfica, assim como a formação continuada do professor de geografia no âmbito das tecnologias educacionais, na ETI Maria Dias Ibiapina em Sobral, CE. A metodologia pauta-se numa pesquisa de abordagem qualitativa, pois sua centralidade está em investigar as ações e práticas de ensino na disciplina de geografia, numa perspectiva subjetiva, sobretudo na construção de conceitos geográficos diante do uso das TDICs.

## **Tecnologias educacionais e a educação escolar**

Com o início o advento da Globalização vimos surgir novos modos de interagir enquanto sociedade, e junto a isso, novas temas também surgiram, como as “novas tecnologias da informação”. A partir disso, podemos considerar que o termo tecnologia não está exclusivamente ligado a equipamentos tecnológicos, pois as tecnologias influenciam o nosso modo de agir, ser e pensar. Logo, assim como nos coloca Rampazzo (2014)

A tecnologia não se resume a aparelhos eletrônicos, tais como a televisão, o rádio, um eletrodoméstico, computadores, notebook, tablet, celular, smartphome e outros aparelhos eletrônicos. Tampouco se restringe às redes digitais, como Internet e sua face gráfica, a web. Nem mesmo a suas formas de utilização e de comunicação, como Skype, Twitter, Facebook e outros que surgem a cada momento (RAMPAZZO, 2014, p. 5).

Podemos considerar ainda que a tecnologia se trata de todo o conjunto de conhecimentos que serão desenvolvidos com a finalidade de desenvolver um equipamento ou uma ferramenta como forma de sobrevivência do homem conforme suas necessidades, onde cada ferramenta será pensada e adaptada para que assim possa ser utilizada.

O processo de produção das tecnologias atende à demanda e necessidade de cada época. A sociedade cria de acordo com a sua individualidade de sobrevivência, assim como suas necessidades. Entretanto, as

tecnologias impõem novas maneiras de agir enquanto sociedade, modifica seu modo de trabalhar, pensar, de se comunicar etc. E, portanto, promovem o surgimento de novas criações e vai criando círculo que se renova constantemente.

A partir disso, podemos enxergar que as Tecnologias Educacionais dentro do contexto escolar vêm como ferramenta de auxílio no processo de ensino aprendizagem dos alunos fazendo com que se criem novas formas de se utilizarem dessas ferramentas. Mas vale ressaltar que as Tecnologias Educacionais não são nenhuma novidade, pois ao longo da história da humanidade, o homem criou alternativas para melhorar sua vida, com o surgimento da escrita na antiguidade ou até mesmo a inauguração da prensa de Gutenberg no século XV. Entretanto, o apogeu da evolução das TDICs se deu com o surgimento do computador e da internet, e sua disponibilidade. Podemos considerar que a Internet promove uma maior interação entre as pessoas e as conectam mundialmente, fazendo com haja uma troca de informações, comportamentos, valor etc.

A partir dessa interação conseguimos observar que a tecnologia está cada vez mais presente em nosso cotidiano, impactando diretamente nos mais diversos setores da sociedade, em especial na educação. Como afirma Rampazzo 2014

[...] Com a associação das TICs à educação, surgem novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos professores explorar novas formas de ensinar, e aos alunos, novas formas de aprender. Novos modelos educacionais emergem contemplando o uso das TICs no processo educacional impondo a superação de modelos centrados em currículos fragmentados, de memorização e transmissão de informações [...] (RAMPAZZO, 2014, p. 3).

Com isso, é importante ressaltar que as tecnologias vêm como uma ferramenta importante no auxílio cotidiano da sala de aula, porque o professor e aluno criam um laço com o conhecimento. Além disso, o fortalecimento de potencialidades motora, visual etc., do educando através da utilização dessas tecnologias favorece um maior desenvolvimento da compreensão de conhecimentos e conseqüentemente, expandir para seu cotidiano.

A utilização de ferramentas tecnológicas está presente no cotidiano escolar, como o uso de *Datashow*, computador, o próprio livro didático etc., com isso, podemos considerar que qualquer recurso tecnológico utilizado como forma de auxiliar no processo de ensino aprendizagem é considerado uma forma de promover o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Vale ressaltar, que mesmo nos dias atuais com o avanço das tecnologias educacionais e o seu desenvolvimento no contexto escolar, o cenário de desigualdade ainda é pertinente na maioria das escolas, principalmente no contexto brasileiro. Como destaca Silva 2021

[...] a realidade do ensino público brasileiro apresenta diversos desafios para tal concretização, como a falta de ferramentas, de infraestruturas e internet em muitas escolas, e da disponibilidade e acesso à internet na residência de muitos educandos, bem como da ausência de formações continuadas aos professores e gestão escolar voltada ao uso e aplicabilidade dessas novas tecnologias (SILVA, 2021, p. 56).

Existem instituições públicas de ensino básico que ainda não conseguiu se adequar a essa nova era digital, seja por falta de estrutura, amparo do setor público, além da falta de formação continuada de professores no âmbito do letramento digital. As desigualdades regionais e espaciais no Brasil nos possibilitam perceber

que o acesso desigual das escolas de educação básica no uso de tecnologias educacionais no ensino que podem ser justificadas pelo maior ou menor grau de investimentos, acesso à internet e formação adequada de professores para o uso de tecnologias.

## **O uso de tecnologias educacionais na rede municipal de Sobral**

Durante o período pandêmico ocasionado pelo Sars-Cov-2, e o conseqüente isolamento social, fizeram com que houvesse uma urgente adaptação ao ensino remoto e o início da utilização das Tecnologias Educacionais. Dessa forma, professores, alunos e gestores tiveram de iniciar um processo de formação e adaptação às tecnologias para manter um certo grau de proximidade com os alunos. A partir disso, processos formativos foram iniciados para os profissionais da educação, principalmente os professores.

Com a pandemia ocorrendo no cenário mundial, os organismos municipais de educação de Sobral, se reinventaram ao contexto de ensino remoto, onde foram oferecidos cursos de formação voltados para a utilização de tecnologias educacionais para seus docentes como forma de prosseguir com o processo de ensino aprendizagem ofertado para os educandos residentes da rede de ensino municipal.

É importante ressaltar que a rede municipal de educação de Sobral ganhou um expressivo destaque nos últimos anos, devido ao preparo de seus professores para a utilização de aparatos digitais, e que hoje o município é considerado o maior formador em massa de professores, principalmente após seu destaque no contexto de isolamento social e ensino remoto.

Os cursos foram inicialmente oferecidos para os professores da rede municipal, e em seguida foi aberto para professores de todo o país. Vale ressaltar, que a Secretaria de Educação firmou uma parceria inicialmente com a empresa *Google*, em seguida com a Universidade Federal do Ceará (UFC), e mais tarde a parceria se firmaria com o Instituto Federal do Ceará (IFCE), a Universidade Estadual Vale do Acaraú, além da ESFAPEGE, onde as mencionadas instituições passariam a ofertar cursos de aperfeiçoamento (Figura 1) no âmbito do uso das tecnologias educacionais, tais cursos foram oferecidos por plataformas digitais, e com carga de 180h, certificação garantida pela UFC.

## **Histórico do uso de tecnologias educacionais em Sobral**

Quando repostamos à historicidade do pioneirismo educacional de Sobral e a utilização de tecnologias educacionais, percebemos que esse destaque se iniciou na gestão do ex-prefeito Cid Ferreira Gomes na década de 1990, que começou o processo educacional sobralense através do fechamento de parcerias com instituições educacionais renomadas no Brasil e no mundo de formação docente. Com o início desta parceria, iniciou-se o processo de formação continuada de professores, assim como a capacitação de seus docentes nos mais diversos projetos e práticas de formação docente, em especial ao uso de tecnologias no ensino.

Dentre as instituições parceiras, a empresa norte americana, a *Google*, vem desempenhando, desde 2018, um papel crucial no cenário educacional municipal de Sobral, através da instalação de seus laboratórios *Google For Education* nas escolas municipais. Assim práticas educacionais, cursos de formação de docentes para utilizar as ferramentas oferecidas pela empresa e as tecnologias direcionadas para o ensino.

O cenário de formações e utilização de tecnologias educacionais na rede municipal de Sobral se iniciou, assim, antes do período pandêmico. Entretanto, durante o auge do isolamento social, a gestão municipal iniciou seu processo de aperfeiçoamento com as formações oferecidas pela Prefeitura Municipal de Sobral e instituições parceiras. Essas formações tinham como público alvo os docentes da rede municipal, e era

um preparo para o início do ensino remoto emergencial, e tudo isso pautava-se na utilização de recursos das plataformas digitais, como as oferecidas pela *Google* (exemplo: meet, classroom, form, drive, docs etc.).

Portanto, através desse conjunto de medidas e ações, Sobral tornou-se referência e destaque no cenário educacional brasileiro devido a oferta das referidas formações em massa para a utilização das TDICs. Além disso, a formação de professores de Geografia através dos cursos de aperfeiçoamento evidencia que as tecnologias educacionais auxiliam no processo de construção do ensino geográfico, principalmente seguindo a lógica do raciocínio geográfico.

A utilização de tecnologias educacionais se fortaleceu durante o período pandêmico, onde a Secretária de Educação de Sobral ofereceu cursos de formação continuada primeiramente para o núcleo gestor (diretores e coordenadores), e em seguida para os professores. Assim como a empresa *Google* realizou a criação de e-mails institucionais. Os docentes participaram das formações oferecidas pelas instituições parceiras, e que houve pouca resistência para se utilizar de tais tecnologias, visto que, o cenário emergencial de ensino remoto era necessário e inevitável, e destacou que as formações foram cruciais para a escola.

### **A experiência do uso de tecnologias educacionais na Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, em Sobral-CE**

A Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, é uma das 85 escolas municipais existentes na Rede Municipal de Ensino de Sobral. A instituição foi inaugurada em 2017 na gestão do atual prefeito Ivo Ferreira Gomes, e está localizada na Rua Maximino Barreto Lima, 50, bairro Pedro Mendes Carneiro, no loteamento Cohab III, na cidade de Sobral.

No início da sua atividade a escola atendia em torno de 1000 alunos, distribuídos nos dois turnos de funcionamento. Com a inauguração de uma outra instituição de tempo integral, a ETI Edgar Linhares, no Bairro Novo Caiçara o número de matrículas reduziu consideravelmente, como relata a diretora da escola, Sandra Teixeira, em entrevista realizada pela autora, na escola:

Inicialmente a matrícula era em torno de 1200 alunos, manhã e tarde em tempo regular, com o tempo as coisas foram se organizando e hoje temos em torno de 620 alunos matriculados distribuídos em dois turnos [...].

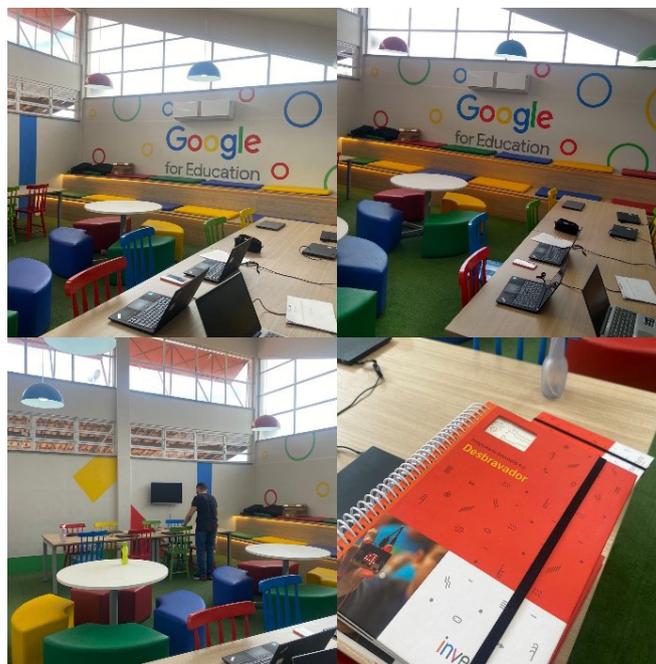
No contexto espacial da escola, a instituição atende os alunos oriundos dos bairros sobralense, como os Terrenos Novos, Vila União, Caiçara, Cohab III, Renato Parente e das localidades de Boqueirão e Cachoeira.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola detém de 7 funcionários na área da gestão escolar, que desenvolvem um trabalho de gestão além de também desenvolver as competências socioemocionais. A instituição possui um quadro de 44 professores, 10 funcionários terceirizados que desenvolvem o trabalho de limpeza e controle de entrada e saída na escola, 7 funcionários responsáveis pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado). E todos trabalham em conjunto na obtenção de êxito e resultados na escola, com a finalidade de promover o bem-estar dos discentes, assim como a oferta de um ensino aprendizagem de qualidade.

O laboratório *Google for Education* foi inaugurado pela *Google* e a Prefeitura Municipal de Sobral (PMS) em fevereiro de 2022 na ETI Maria Dias Ibiapina (Figura 1), sendo o segundo laboratório inaugurado em Sobral. O primeiro sendo em 2019 na ETI Edgar Linhares no Bairro Novo Caiçara. A escola foi escolhida

pela SEDUC/Sobral devido o destaque educacional que a escola possui. Desse modo, representantes da *Google* realizaram uma visita à escola, com objetivo de conhecerem o espaço e em seguida deram a aprovação do local, criação do projeto e implementação do laboratório na escola.

**Imagem 33** - Laboratório Google for Education na E. T. I. M. D. Ibiapina



Fonte: Martins, 2022.

Em relação a utilização do laboratório *Google* no ambiente da escola, o professor de geografia, ressalta que existe uma interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimentos, onde os professores não trabalham de forma isolada, e sim alinhados os conhecimentos de forma interdisciplinar através das tecnologias. Além disso, o professor ressaltou que a utilização das tecnologias está sempre alinhada com o conhecimento teórico que os livros didáticos oferecem. Com a chegada do laboratório na escola, o professor ressaltou que as formações continuadas aos docentes que atuam no referido laboratório, se dão exclusivamente para os docentes que compõe o corpo docente da instituição, sendo feitas diretamente pelos formadores da *Google*.

No âmbito das atividades que são desenvolvidas no laboratório *Google*, o professor mencionou que as atividades que são desenvolvidas no âmbito da disciplina de geografia são direcionadas às temáticas: questão ambiental, trânsito e cultural. De acordo com o professor, há um projeto piloto sobre o replantio de árvores nos arredores da escola, onde o docente juntamente com o professor responsável pelo laboratório *Google* fizeram a elaboração mapas, croquis e imagens de satélites, para serem utilizados na implementação do projeto e serem trabalhados juntos aos discentes a temática do meio ambiente alinhado as tecnologias.

Outra atividade desenvolvida no âmbito do laboratório é o Projeto Inventura (Figura 2) que se caracteriza como um projeto que ocorre em ambientes virtuais que se utiliza uma placa de microbit com a finalidade de dar vida aos desafios propostos nos livros didáticos. Permite, ainda, que os estudantes criem suas próprias invenções. Na ocasião da pesquisa in loco, o projeto pautava-se na análise do solo.

**Imagem 34** - Material do Projeto Inventura desenvolvida na escola



Fonte: Site Inventura (2023).

Nesse contexto de utilização de tecnologias, o professor ressalta, que o aprendizado dos alunos está sendo positivo, mesmo com as limitações existentes por parte dos discentes, o professor mencionou que a escola desenvolve um papel crucial pois permite que os alunos que não tem acesso ao uso de tecnologias fora do ambiente escolar possam usufruir de tais tecnologias no espaço escolar, através do Laboratório *Google*. Sendo assim, uma forma de incluir todo o corpo discente da escola que não tem acesso à internet.

## Considerações finais

A utilização de tecnologias educacionais sempre fizera parte do processo de desenvolvimento da humanidade, com a finalidade de desenvolver suas habilidades. Na realização do estudo, foi possível observar que Sobral possui uma rede de ensino moderna e que oferta um ensino público de qualidade, devido às diversas reformas educacionais que o município por alguns anos.

Atualmente, a rede municipal de ensino está centrada no desenvolvimento e implementação do uso das tecnologias educacionais no contexto escolar básico, com o fechamento de acordos com instituições de renome mundial e nacional, como a empresa estadunidense, a *Google*. Alinhado ao uso da TDICs no ensino, houve também o início da oferta de cursos de aperfeiçoamento com o intuito de formar seus docentes para utilizar e implementar tais tecnologias no ambiente escolar.

No contexto do ensino de geografia, há uma forte demanda para a utilização dos aparatos tecnológicos, como forma de desenvolver atividades práticas alinhadas ao seu conhecimento teórico, através da utilização de mapas, softwares etc. Assim, a partir da utilização de tecnologias educacionais se permite formular o raciocínio geográfico. Por isso, alguns objetos de conhecimentos da ciência demanda – se de uma utilização de tecnologias para auxiliar na compreensão dos diversos fenômenos geográficos.

Mesmo com todos os avanços da tecnologia na atual sociedade, o processo de ensino aprendizagem está vinculado as relações existentes do professor e do aluno, onde o docente desempenha um papel significativo no contexto escolar. Com isso, as relações e vivencias existente no ambiente são extremamente importantes no desenvolvimento do conhecimento critico-social, bem como o desenvolvimento afetivo dos discentes.

Ressaltamos também que a pandemia da Covid-19 foi o estopim para que as tecnologias educacionais passassem a serem implementadas no contexto educacional, visto que, já em curso o projeto de implementar

o uso de tais tecnologias nas instituições de ensino, através das formações de professores já existentes, a parceria com organismos etc.

No contexto da ETI Maria Dias Ibiapina, através da visita a campo e também por meio de entrevistas realizadas com a gestora da escola e o docente de geografia da instituição, conseguimos perceber que a escola desenvolve atividades através do uso das tecnologias um protagonismo educacional, com a participação de boa parte dos discentes seja na realização de atividades no Projeto Inventura.

Por fim, precisamos mencionar que todo o protagonismo educacional que o município de Sobral possui, em muitos municípios próximos é uma realidade distante de ser efetivada. Logo, percebemos a ausência do desenvolvimento de uma educação digital em outros recortes espaciais.

## Referências

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. *et al.* **Educação e Tecnologias**. Londrina: Distribuidora Educacional S.A., 2014.

SILVA, Francisco Ariel dos Santos. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL – CEARÁ**. 2022. 205f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2022.

Inventura. Site do Inventura, 2023. **Tempos desafiadores pedem soluções inovadoras**. Disponível em: <https://conteudo.site.educacional.com.br/inventura-programacao/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. Editora Cortez, São Paulo, 2011.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea. Sociedade conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. *In: \_\_\_\_\_*. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, p. 17-40, 2016.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, Dez./2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

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

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. v. 1.

DEMETRIO, Rinaldo. **Internet**. São Paulo: Érika, 2001.

- DUTRA, Regina Maria. **O uso das TICs no ambiente escolar**. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-uso-das-tics-noambiente-escolar/59618>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do município de Sobral**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral/panorama>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora USP, 2006.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora USP, 2013.
- VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.
- VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.
- VLACH, Vânia. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

# ABORDAGENS DE LINGUAGENS E METODOLOGIAS GEOGRÁFICAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA IV NA REGIONALIZAÇÃO DE TERESINA

Edson Osterne da Silva Santos  
edsonosterne26@gmail.com

## Resumo

A descrição da experiência de ensino na disciplina de Prática Pedagógica IV, oferecida pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2021, mostra um exemplo notável de como os cursos de licenciatura em Geografia podem fornecer aos estudantes uma formação de qualidade. A cidade escolhida para a experiência foi Teresina e o foco foi o processo de regionalização no 6º ano do ensino fundamental. O principal questionamento é em saber qual a importância de integrar diferentes linguagens e metodologias geográficas para uma abordagem mais completa e eficaz ao entendimento das dinâmicas espaciais como a da regionalização de Teresina? O objetivo geral do trabalho foi compreender o conceito de cidade por meio da regionalização de Teresina, utilizando abordagens de linguagens e metodologias geográficas. Devido à pandemia, a experiência não pôde ser realizada presencialmente na escola X-IV, mas foram feitas simulações por meio do *Google Meet* e foram utilizados instrumentos e recursos facilitadores de aprendizagem na pesquisa. As dimensões temáticas abordadas nessa experiência de ensino são: Regionalização de Teresina; Linguagens geográficas; Metodologias geográficas; Prática pedagógica; e Aprendizagem remota. Os resultados das atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Interdisciplinar foram positivos, considerando o contexto desafiador da pandemia. Essa experiência evidencia a contribuição das distintas abordagens teóricas e metodológicas para o pensamento espacial e raciocínio geográfico no ensino de Geografia. Ou seja, a Prática Pedagógica Interdisciplinar demonstrou-se que a metodologia adotada pode levar a resultados positivos, mesmo em condições adversas como a pandemia. O comprometimento e a disciplina são fundamentais para esses resultados, visto que a utilização de recursos dinâmicos são adaptáveis a cada situação e os professores são mediadores desse processo da aprendizagem efetiva e participativa.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Regionalização de Teresina. Metodologias geográficas.

## Apresentação

Com base no relato apresentado, o indivíduo é um estudante de Licenciatura Plena em Geografia que está prestes a concluir o Curso de Graduação. Sua trajetória acadêmica foi marcada por experiências significativas em escolas públicas, o que lhe permitiu desenvolver uma forte ética de trabalho e capacidade de superação de obstáculos. O estudante demonstra entusiasmo e confiança em relação à sua carreira futura como educador, esperando contribuir com suas práticas de ensino, pesquisa e extensão em ambientes formais e não formais de educação. Ele reconhece a importância do papel do professor em orientar seus alunos na trajetória educacional mais adequada, e se compromete a estar sempre disposto a aprender e aprimorar suas habilidades para melhor atender às necessidades de seus alunos.

## Introdução

Relacionar o Ensino e Aprendizagem de Geografia na regionalização de Teresina com foco no 6º ano do ensino fundamental, é se colocar à disposição dos desafios deste processo. Com isso surgem alguns questionamentos: Qual é a importância de integrar diferentes linguagens e metodologias geográficas para uma abordagem mais completa e eficaz ao entendimento das dinâmicas espaciais como a da regionalização de Teresina? Como a experiência de ensino na disciplina de Prática Pedagógica IV foi adaptada para o contexto desafiador da pandemia? Quais foram os resultados das atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Interdisciplinar?

Integrar diferentes linguagens e metodologias geográficas é crucial para obter uma compreensão mais abrangente e efetiva das dinâmicas espaciais, como a regionalização de Teresina. Devido à pandemia, a experiência docente na disciplina de Prática Pedagógica IV teve que ser adaptada para simulações remotas usando o *Google Meet* e recursos de aprendizagem facilitados.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o conceito de cidade através de um estudo da cidade de Teresina e seu contexto regional. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos, que incluem a contextualização histórica da evolução e regionalização da cidade de Teresina, a compreensão das dinâmicas funcionais da cidade, seus fluxos e centro, bem como o estudo do planejamento de regionalização de Teresina, incluindo o Plano Diretor e sua relação com outras cidades da região.

Os resultados da prática pedagógica interdisciplinar foram positivos, mostrando a contribuição de diferentes abordagens teórico-metodológicas para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico no ensino de Geografia, mesmo em condições adversas.

## Fundamentação teórica

Segundo Rufo (2015), o Piauí é um estado do Nordeste brasileiro, com área territorial grande e baixa densidade demográfica. Possui o menor litoral do país, limitando-se com Maranhão, Tocantins, Bahia, Ceará e Pernambuco. A ocupação do Piauí está ligada à atividade pecuária e à expansão da produção pelo interior do Nordeste. Antes dos colonizadores portugueses, o estado era ocupado por populações indígenas. Domingos Afonso Mafrense foi um dos primeiros proprietários de terra na região.

Castro (2007), em relação ao litoral piauiense vemos que é caracterizado por extensas planícies flúvio-marinhase que estas são cortadas por uma rede de canais que formam as ilhas do Delta. Essa região é influenciada por processos de acumulação flúvio-marinha e pelas características ambientais, resultando no desenvolvimento de áreas de mangues, dunas e áreas de tensão ecológica. Essas últimas são compostas por Caatinga a Leste, Cerrado a Sudoeste e sistemas Marinhos ao Norte.

O processo de ocupação do Piauí para Alves (2003), no final do século XVII, teve pequenos agricultores baianos começaram a fundar fazendas de gado no Piauí. A ocupação do estado também foi impulsionada pela intensa ocupação da Zona da Mata e pela economia açucareira. A pecuária foi uma atividade complementar à produção de açúcar e se destacou desde o início devido às condições favoráveis do território.

Rufo (2015), vemos que em 1661, os colonizadores fundaram um povoado na região que posteriormente se tornou a cidade de Oeiras. O povoado foi elevado à categoria de vila com o nome de Mocha, mas depois recebeu o nome de Oeiras quando se tornou uma cidade. Teresina tornou-se a capital do estado em 1852, substituindo Oeiras, e após a Proclamação da República a política regional se estabilizou. Atualmente

a compreensão das dinâmicas funcionais da cidade de Teresina e suas atividades econômicas está sendo influenciado principalmente pelo turismo, vemos em Martins (2020, p. 61-62), que:

As atividades econômicas desencadeadas pelo turismo ligam-se ao ramo de atividades do chamado setor terciário da economia (serviços e comércio). Contudo, o grau de complexidade de diversificação dessas atividades leva à compreensão de que o desenvolvimento do turismo envolve aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, articulados numa base territorial.

A compreensão das dinâmicas funcionais da cidade de Teresina é muito ampla e abrange muitos tópicos diferentes, seria necessário um trabalho de pesquisa mais aprofundado para abordar todos esses temas em detalhes, como os seus fluxos e centro, bem como o estudo do planejamento de regionalização de Teresina, incluindo o Plano Diretor e sua relação com outras cidades da região.

Somado a isso temos a Lei 6.967 de 03 de abril de 2017 alterou a Lei Complementar de 22 de agosto de 2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí. O objetivo da nova lei é criar o Sistema de Planejamento Participativo Territorial, com órgãos integrantes e formas de participação na formulação dos planos plurianuais, diretrizes orçamentárias e orçamento anuais, dos planos de desenvolvimento sustentável dos territórios e do plano de desenvolvimento sustentável do estado. O sistema é composto por 28 aglomerados nos 12 territórios de desenvolvimento em 4 macrorregiões, organizados na forma do anexo único da Lei.

Mas para entender essa divisão, vemos o conceito de Regionalização, um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento desse conceito na geografia foi Paul Vidal de La Blache (1922), destaca boa parte desse entendimento, principalmente ao comparar as relações de regiões naturais e culturais e suas interações.

São diversos autores que podemos citar que fala das Práticas Pedagógicas, tais como Libâneo (2013), traz a relevância da educação por meio da pedagogia na formação dos indivíduos; A autora Pimenta (2006), coloca o leitor a refletir em relação ao papel do estágio na formação de professores; Em Vasconcellos (2002), orienta no planejamento educacional; Demo (2000), fala muito sobre as metodologias; Tardif (2002), mostra alguns caminhos dos saberes docentes; e dentre outros autores.

## **Percursos metodológicos**

Por meio da colaboração dos componentes do grupo, projetou-se uma atividade lúdica, baseada numa entrevista simples (informal), a proposta da atividade ocorreu de modo a considerar ainda a participação de alunos, consultamos familiares e vizinhos que estudassem na respectiva série, e por meio de aplicativos de mensagens coletamos dados para compor a temática do estudo, “o que é cidade?” do ponto de vista deles (alunos), relacionando com o conceito aprendido por eles nas escolas. Devido a pandemia do Coronavírus e ao contexto de afastamento social, muitas instituições de ensino não estavam se adaptando ao ensino remoto (online), e conseqüentemente a realização da prática pedagógica não aconteceu no ambiente escolar formal, todavia, buscamos alternativas para que ainda assim pudéssemos desenvolver esse projeto juntamente com a participação de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

A Metodologia das atividades desenvolvidas para os alunos do 6º ano, tiveram bons resultados, quando levado em consideração o período de pandemia, pode se identificar que o entendimento do que é a cidade para esses alunos é algo próprio e que está em sintonia com a vivência de cada um. Os alunos desenvolveram sua visão de cidade através de formas artísticas e comentário, de forma clara e que expressa

um dos diversos aspectos de cidade/ espaço urbano. Essa visão só fortalece o entendimento que as cidades são espaços de vivência dos seres sociais, que estão em constante mudança.

## Descrição das atividades realizadas

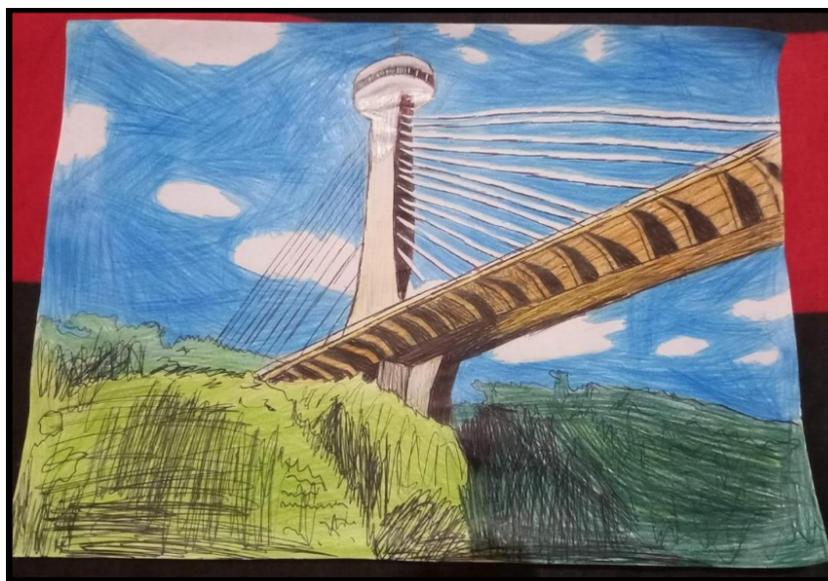
A dinâmica da atividade aconteceu da seguinte forma, cada participante do grupo foi responsável por selecionar um jovem (sendo aluno do 6º ano) e aplicar uma atividade na qual o aluno demonstrasse seu conhecimento sobre o conceito de cidade, seja por meio de discurso ou desenhos/colagens. De certa forma foi muito interessante acompanhar o processo de perto e o desenvolvimento dos alunos, lembrando das condições da pandemia, na busca por alternativas diante as adversidades existentes.

A proposta da primeira atividade era de relacionar algumas imagens de Teresina e fazer com que as crianças e adolescentes próximas possam-se desenvolver e desenhar representando esses espaços com suas perspectivas. A segunda atividade, foi relacionar o conceito de cidade trabalhado na escola e a percepção dos(as) alunos(as) sobre o assunto. Foi feita a socialização da atividade em sala de aula - Música/Vídeo “Dominginhos” e um momento de descontração, com apresentação por slide, na própria turma do Graduando.

Já na segunda atividade proposta, teve a participação de alunos voluntários de 6º ano ou mais, a qual foram convidados a observar uma imagem do Rio Poty e dos edifícios, edificações, imóveis, casas, propriedades, blocos e obras presentes na região, além do Complexo Turístico Ponte Estaiada. A partir dessas observações, eles foram solicitados a criar desenhos que expressassem seus conceitos de cidade.

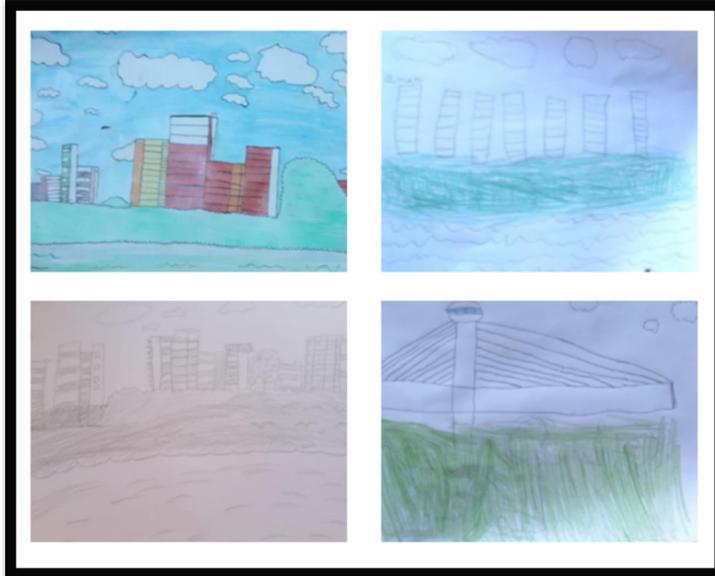
O Rio Poty é um rio importante em Teresina, Piauí, que corta a cidade e é rodeado por pontos turísticos. O Complexo Turístico Ponte Estaiada é um dos cartões-postais da cidade, uma ponte estaiada iluminada que oferece uma vista panorâmica da cidade, como visto na Imagem 35.

Imagem 35 - Desenho feito por um aluno da comunidade



Fonte: Santos (2021).

Ao desenhar suas perspectivas sobre a cidade, os alunos refletem sobre as características que consideram importantes, como espaços verdes e mobilidade urbana, desenvolvendo percepção espacial, observação, criatividade e expressão artística. A proposta inclui desenhar a perspectiva em relação ao Complexo Turístico Ponte Estaiada e outras vivências em Teresina, resultando em desenhos diversos como mostrado na Imagem 36:

**Imagem 36** - Mosaico de fotos de alguns resultados de crianças voluntárias

**Fonte:** Santos (2021).

Na terceira atividade foi proposto relacionar o conceito de cidade estudado na escola com a percepção dos alunos sobre o tema. Nessa atividade, foi solicitado aos alunos que expressassem suas ideias sobre a cidade de forma criativa, utilizando diferentes recursos, como desenhos, colagens, maquetes, entre outros.

A proposta era estimular a reflexão dos alunos sobre o que é uma cidade e como eles a percebem, levando em conta suas experiências pessoais e culturais. A foto 2 mostra uma colagem feita por duas alunas entrevistadas, como um exemplo de uma das formas que os alunos encontraram para expressar suas ideias sobre a cidade.

**Imagem 37** - Colagem confeccionada por duas alunas entrevistadas

**Fonte:** Santos (2021).

O Quadro 10 apresenta um relato de duas jovens que participaram de uma pesquisa, no qual elas descrevem uma tentativa de representar a união das variadas profissões que trabalham juntas em prol de um objetivo comum: tornar a cidade um lugar melhor.

**Quadro 10** - Relato de duas jovens que participaram da pesquisa

“Bom, a gente tentou representar a união das variadas profissões que trabalham juntas em função do mesmo objetivo, tornar a cidade um lugar melhor”.

**Fonte:** Santos (2021).

Através desse relato, é possível perceber a importância da cooperação entre diferentes profissionais para o desenvolvimento e melhorias urbanas, além do reconhecimento da cidade como um espaço coletivo e compartilhado. A atividade quatro consistiu na socialização de um slide com ajuda do orientador e os alunos da Universidade Estadual do Piauí em uma sala de aula como consta na Imagem 38:

**Imagem 38** - Print do slide de socialização dos resultados



**Fonte:** Santos (2021).

Seguindo o cronograma das apresentações, foi ministrada uma aula de 50 minutos de duração, com os alunos da turma, através da plataforma do *Google Meet*, a qual foi discutido os resultados obtidos das atividades (informais) sobre a temática (conceitual de cidade) e uma breve contextualização sobre a (regionalização de Teresina), sendo uma aula expositiva dialogada, utilizada ainda como recurso de ensino, slides, mapas e vídeo/música.

Nesse contexto, as atividades realizadas com os alunos do 6º ano tinham como objetivo promover o desenvolvimento de diversas habilidades por meio da criação de desenhos, colagens e reflexões sobre a cidade. A metodologia utilizada buscou estimular a percepção espacial, observação, criatividade e expressão artística, além de incentivar a reflexão dos alunos sobre a cidade e a sua importância para a vida das pessoas. Os resultados foram apresentados em uma aula expositiva que contou com a utilização de recursos multimídia e destacou a importância da cooperação entre profissionais de diferentes áreas para o desenvolvimento e aprimoramento das cidades.

## Resultados e reflexões

Experiência de ensino na disciplina de Prática Pedagógica IV na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) mostra como integrar diferentes linguagens e metodologias geográficas pode levar a uma abordagem mais completa e eficaz ao entendimento das dinâmicas espaciais, como a da regionalização de Teresina, com resultados positivos mesmo em condições adversas como a pandemia.

Os resultados da pesquisa indicam que a integração de diferentes linguagens e metodologias geográficas é importante para uma abordagem mais completa e eficaz do entendimento das dinâmicas espaciais, como a regionalização de Teresina.

Apesar das adversidades impostas pela pandemia, a prática pedagógica interdisciplinar teve resultados positivos na contribuição para o pensamento espacial e raciocínio geográfico dos alunos. A pesquisa também destacou a importância do estudo da contextualização histórica, dinâmicas funcionais e planejamento de regionalização da cidade de Teresina.

A ocupação do Piauí está ligada à pecuária e à expansão da produção no Nordeste, enquanto o litoral é marcado por planícies flúvio-marinhase e características ambientais. O turismo influencia a dinâmica funcional de Teresina e há diversos estudos sobre práticas pedagógicas.

Mesmo em contexto de pandemia e ensino remoto, um grupo de Graduandos desenvolveram atividades lúdicas baseadas em entrevistas com alunos vizinhos para explorar o conceito de cidade. Os resultados mostraram que a visão dos alunos sobre a cidade está em sintonia com suas vivências e foi expressa através de formas artísticas e comentários, reforçando a ideia de que as cidades são espaços sociais em constante mudança.

Durante as atividades, os participantes trabalharam com alunos do 6º ano para explorar o conceito de cidade, incluindo sua percepção e perspectiva em relação a espaços específicos em Teresina, Piauí. Os alunos foram incentivados a usar sua criatividade e habilidades artísticas para expressar suas ideias, e a cooperação entre diferentes profissionais foi destacada como importante para o desenvolvimento urbano. A apresentação final incluiu uma discussão dos resultados e uma contextualização da regionalização de Teresina.

A Prática Pedagógica Interdisciplinar em sala de aula como estratégia metodológica trouxe o conteúdo da regionalização de Teresina como uma articulação de conhecimento científico com métodos e pensamentos críticos com uma lógica de ser falível, verificável e aproximadamente exato bem como a própria ciência. A metodologia adotada na articulação do debate deve ser sistemática e comprovável até o último momento de sua veracidade científica. Ou seja, a ciência não possui uma verdade absoluta, os pesquisadores devem buscar a verdade quase absoluta e ter ética ao lidar com os dados da pesquisa.

## Considerações finais

A prática pedagógica interdisciplinar em geografia demonstrou a importância da integração de diferentes linguagens e metodologias para o entendimento das dinâmicas espaciais, como a regionalização de Teresina, mesmo em contextos adversos, como a pandemia.

Os resultados destacaram a relevância do estudo da contextualização histórica, dinâmicas funcionais e planejamento regional da cidade, além da contribuição para o pensamento espacial e raciocínio geográfico dos alunos. A metodologia adotada reforçou a importância de buscar a verdade quase absoluta e ter ética ao lidar com os dados da pesquisa, uma vez que a ciência não possui uma verdade absoluta.

A discussão em grupo guiada permitiu uma compreensão clara e individualizada dos conceitos teóricos e vividos sobre a cidade, demonstrados através de formas artísticas e comentários dos alunos. A metodologia

adotada na articulação do debate foi sistemática e contribuiu para uma aprendizagem mais dinâmica e participativa, levando a uma reflexão sobre a regionalização de Teresina e a compreensão de que as cidades estão em constante mudança. Conclui-se, portanto, que a abordagem geográfica e a prática pedagógica foram fundamentais para o entendimento da cidade e de seu contexto regional.

## Referências

- ALVES, Vicente Eudes Lemos. As bases históricas da formação territorial piauiense. **Geosul**, v. 18, n. 36, p. 55-76, 2003.
- CASTRO, F. R. X. Geomorfologia do litoral piauiense. *In*: BARROS, M. B. G.; SANTOS, G. M.; CARVALHO, M. S. S. (org.). **Geografia do Piauí**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, p. 77-97, 2007.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. Editora Atlas, p. 123-146, 2000.
- MARTINS FILHO, Jorge. Turismo no litoral piauiense: Desafios e perspectivas. *In*: BAPTISTA, Marcus Pierre de Carvalho; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; BAPTISTA, Elisabeth Mary de Carvalho, SILVA, Brenda Rafaela Viana da; (org.). **Dos tempos à viração, dos ventos à amarração: Estudos histórico-geográficos sobre o litoral do Piauí**, Teresina, EDUFPI, p. 47-73, 2020.
- PIAUI. Lei nº 6.967, de 03 de abril de 2017. **Altera a Lei Complementar nº 93, de 22 de agosto de 2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Piauí, Teresina, PI, 03 abr. 2017.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** Editora Cortez, p. 23-45, 2006.
- RUFO, Tiago Fernandes; SOBRINHO, Fernando Luiz Araújo. O processo histórico de formação territorial do Estado do Piauí e as transformações recentes na Mesorregião do Sudoeste Piauiense. **Revista Espaço e Geografia**, v. 18, n. 1, 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 2002, p. 11-28.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. Editora Libertad, p. 71-89, 2002.
- VIDAL DE LA BLACHE, Paulo. **Principes de géographie humaine**. Paris: Hachette, 1922.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Editora Cortez, 2013, p. 127-150.

# RECURSOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O USO DO XADREZ NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CALPURNIA CALDAS DE AMORIM, EM CAICÓ/RN/BRASIL

Iapony Rodrigues Galvão<sup>67</sup>  
iapony.galvao@ufrn.br

## Resumo

Em boa parte de sua trajetória escolar, a Geografia lecionada na Educação básica possuiu um caráter descritivo, em que se buscava guardar um número excessivo de informações, não gerando, entretanto, uma reflexão crítica sobre os objetos de estudo da Geografia, como o Espaço e o Território. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o professor, deve utilizar recursos didáticos que estimulem os alunos, construindo um pensamento crítico e reflexivo. Para que as aulas se tornem mais dinâmicas e estimulantes, há a possibilidade de uso de recursos metodológicos, como o Xadrez, onde tal elemento lúdico proporciona, além de uma prática de ensino diferenciada da usualmente empregada, novas possibilidades de reflexão e concentração para discentes nas diversas atividades cotidianas em sala de aula. Assim, o xadrez pode ser considerado um elemento promotor de um maior desenvolvimento cognitivo do sujeito apreendente, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. E para o ensino de Geografia, o xadrez tem a relevante função de, a partir de seus atributos e regras para o seu funcionamento, auxiliar os discentes na compreensão dos objetos de estudo da geografia, como o Espaço e Território. Desta forma, a presente pesquisa, realizada no curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ensino Superior do Seridó, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a partir das intervenções pedagógicas nos Estágios supervisionados, na Escola Estadual Calpurnia Caldas de Amorim, em Caicó-RN, demonstrou que o uso coerente deste elemento lúdico auxiliou não somente no ensino de Geografia, mas em outras disciplinas existentes na grade curricular, pois ampliou as possibilidades de concentração dos alunos nas aulas ministradas nas demais disciplinas, gerando avanços no desempenho e na aprendizagem dos mesmos.

**Palavras-Chave:** Xadrez. Ensino de Geografia. Caicó.

## Introdução

A proposta de ensino da ciência geográfica possuiu, em boa parte de sua trajetória, um caráter descritivo e alienante, conforme afirma Cavalcanti (1998). Nesta perspectiva de ensino, em geral intitulada como “tradicional”, se buscava muito mais abordar um número excessivo de informações, não gerando, portanto, uma reflexão crítica sobre objetos de estudo da Geografia, como o espaço e o território.

---

67 Docente do Departamento de Geografia-CERES-UFRN.

Para a efetivação dessa reflexão, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o professor, ao utilizar recursos didáticos que estimulem os alunos, como aulas práticas, utilização de maquetes, fotografias aéreas, imagens de satélite, recursos lúdicos, entre outros, evitando utilizar apenas os recursos “tradicionais” (quadro e giz), leva ao estímulo de uma compreensão mais ampla do mundo, construindo um pensamento crítico e reflexivo, a partir de aulas mais dinâmicas e estimulantes, as quais despertam a criatividade.

Desta maneira, os recursos didáticos acima citados, quando bem planejados e adaptados à realidade podem estimular nos alunos esse desejo de compreender o mundo, especificamente, o contexto em que vivem. Estimulada, a prática de ensino e aprendizagem da Geografia, se torna prazerosa, tanto para o próprio professor como para o aluno, consolidando o interesse dos discentes em compreender o mundo. Isso é importante, inclusive, para o próprio desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Desta forma, a presente pesquisa, realizada na licenciatura em Geografia do Centro de Ensino Superior do Seridó, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, advinda das intervenções pedagógicas dos Estágios supervisionados, na Escola Estadual Calpurnia Caldas de Amorim, em Caicó-RN.

Sobre as intervenções pedagógicas, há destaque para o xadrez, o qual teve a relevante função de, a partir de seus atributos e regras para o seu funcionamento, auxiliar os discentes na compreensão dos objetos de estudo da geografia, como o Espaço e Território, em conteúdos ligados a ciência geográfica.

Desta forma, a utilização do lúdico a partir do incentivo à prática do xadrez, incentiva a melhoria de formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública, auxiliando não somente no ensino de Geografia, mas também em outras disciplinas existentes na grade curricular, ampliando as possibilidades de concentração dos alunos nas aulas ministradas nas demais disciplinas, gerando avanços no desempenho e na aprendizagem dos mesmos.

### **A utilização das técnicas lúdicas na Geografia: algumas considerações**

No que se refere as metodologias para o ensino de Geografia, como o uso de técnicas lúdicas, cabe destacar, inicialmente, que o modelo baseado nas aulas tradicionais, a partir apenas na explanação do professor e na memorização do conteúdo pelo aluno, conduz a necessidade da utilização de metodologias inovadoras e criativas que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem.

E a prática de ensino é um passo relevante para que o futuro docente possa apontar possíveis contribuições para debater mais profundamente sobre tais problemáticas. É o debate que pode apontar caminhos para a resolução dos problemas existentes no processo educacional, e isso se torna possível através da utilização de recursos pedagógicos inovadores, como é o caso das atividades baseadas em técnicas lúdicas.

É evidente que o professor não deve ser apenas um mero “transmissor” de conhecimento, mas também deve saber observar e apreender com as experiências vivenciadas pelos estudantes. Não adianta ensinar um conteúdo complexo, vangloriando-se de ter tal conhecimento se ninguém acompanha ou se o contexto de sua sala é limitado. Ele deve participar ativamente da construção social do aluno, possibilitando-o estar apto às contínuas mudanças de nosso dia a dia.

As técnicas lúdicas são recursos complementares e relevantes para o ensino em sala de aula. Porém, para que tais ferramentas manifestem um bom resultado, torna-se necessário relacionar estas com os conceitos geográficos, afim de que o discente se sinta motivado a aprofundar seu conhecimento científico.

A técnica, por si só, é um meio. É a partir do fenômeno técnico, que se entende “a produção e a transformação de um meio geográfico, assim como, por outro lado, as condições de organização social e

geográfica, necessárias à introdução de uma nova técnica. [...] o objeto técnico define ao mesmo tempo os atores e espaço”, como afirma Santos (1996, p. 33). Assim, Santos (1996, p. 23) afirma que a técnica, deve ser definida como “um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”.

No atual período histórico em que vivemos, percebe-se uma grande simultaneidade, onde, segundo Santos (2008, p. 117), em cada momento, “é compreendido em todos os lugares, eventos que são independentes, incluídos em um mesmo sistema de relações. Os progressos técnicos permitem a fotografia do planeta, permitem-nos uma visão empírica da totalidade dos objetos instalados na Terra”.

Como afirma Santos (2008, p. 117), é necessário criar a consciência de uma época, tendo como fator decisivo para tanto, “a interdependência da ciência e da técnica em todos os aspectos da vida social, situação que se verifica em todas as partes do mundo e em todos os países”.

Completando tal afirmação, percebe-se, segundo o Santos (2008, p. 117), que o próprio espaço geográfico pode ser chamado de “meio técnico-científico, o espaço geográfico, agora mundializado, redefine-se pela combinação desses signos. O período atual é marcado por uma unicidade técnica”.

Dentro deste contexto de uma unicidade técnica, percebe-se que a mesma é essencial para explicitar a transformação ocorrida na atualidade, gerando, assim, a produção, conforme afirma Santos (1996, p. 190) de um “meio técnico-científico-informacional, num mundo dominado pela técnica, pela ciência e pela informação”.

Complementando tais ideias, Lévy (1996, p. 43) afirma que a era atual das tecnologias da informação e comunicação estabelece uma nova forma de pensar sobre o mundo que vem substituindo princípios, valores, processos, produtos e instrumentos que mediam a ação do homem com o meio.

Logo, percebe-se que estas novas técnicas, influenciam enormemente na atual configuração da sociedade global, muito embora nem toda esta possua plenamente à sua disposição de tais recursos, pois, boa parte destes estão nas mãos de uma pequena parcela da humanidade, no âmbito do perverso processo globalizante.

Contudo, há a possibilidade dos profissionais da educação de utilizarem as técnicas que estiverem ao seu alcance, a fim de tornar o ensino mais dinâmico, não se esquecendo, contudo, possibilitar aos alunos, conforme afirmado por Santos (2000), uma consciência crítica e um discurso que demonstrem, claramente, as fábulas e perversidades existentes no período atual.

E no ensino de Geografia, o uso das técnicas, especialmente as ligadas a um caráter mais lúdico, tornam-se cada vez mais recorrentes em sala de aula, ficando vez mais evidente que as mesmas podem contribuir consideravelmente para a melhoria do ensino, como atesta Banhara (2008, p. 15):

Através da aplicação da intervenção e pela análise da participação dos alunos e resultados obtidos na aprendizagem dos mesmos, conclui-se que a utilização da tecnologia apoiada por várias mídias sendo um recurso que os jovens convivem diariamente e que gostam muito, produzindo grandes resultados na educação, acompanhado as mudanças que ocorrem na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1998, tornam evidente a utilização destas metodologias, possibilitando aos discentes utilizarem diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

É importante enfatizar, contudo, que nesta utilização de técnicas lúdicas, seria importante que o docente possuísse domínio ou orientação técnica necessária para inovação das aulas, contudo, sabemos que muitos professores se encontram a margem do uso da tecnologia.

Daí a importância da atuação direta do curso de graduação em Geografia – Licenciatura, a partir dos Estágios supervisionados, proporcionam um aprofundamento metodológico enriquecedor nos conteúdos da ciência geográfica, ampliando a fundamentação teórica, apresentando materiais e recursos disponíveis, a partir de exemplos e práticas docentes, como o uso das técnicas lúdicas na educação básica e apresentando algumas sugestões de atividades dentro do conteúdo programático, de forma a ajudar os professores para o uso da ferramenta como recurso didático.

Apesar de algumas reservas a esta prática de ensino, particularmente por parte de pedagogos mais ligados às práticas tradicionais, o uso de técnicas lúdicas se tornam algo cada vez mais presente no dia-a-dia das escolas de ensino fundamental e médio brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, uma vez que a agravante situação atualmente existente no contexto educacional brasileiro obriga os docentes e a gestão escolar a buscarem alternativas urgentes, a fim de ampliar, cada vez mais, o conhecimento dos alunos sobre os valores para a compreensão e interpretação do mundo e seus fenômenos.

E a Geografia, através da compreensão do espaço como um sistema de objetos e ações, conforme afirma Milton Santos (1996), tem nas técnicas um relevante elemento contribuinte deste sistema, incentivando o professor de Geografia, a partir desta compreensão, a direcionar as práticas educativas, como o uso das técnicas educacionais, de uma forma a auxiliar o discente na sua compreensão e reflexão do mundo.

Desta forma, conforme afirma Cavalcanti (1998, p. 43), “as técnicas lúdicas são ferramentas educacionais importantes para a compreensão do aluno sobre o mundo em que o mesmo vive”, como ocorreu no uso do Xadrez para o ensino de conteúdos da Geografia, em especial no que se referem conceitos de Espaço e Território, na Escola Estadual Calpurnia Caldas de Amorim, em Caicó – RN, como será mais detalhado a seguir.

### **A utilização das técnicas lúdicas no ensino de geografia: a aplicação na Escola Estadual Calpurnia Caldas de Amorim, em Caicó–RN**

Preliminarmente, torna-se necessário contextualizar o espaço escolar onde ocorreram as atividades e intervenções do Estágio Supervisionado – licenciatura em Geografia - CERES/UFRN, na Escola Estadual Calpurnia Caldas de Amorim, localizado em Caicó – RN.

Sobre a composição da Escola Estadual Calpurnia Caldas de Amorim, a mesma possui mais de 1600 alunos do Ensino médio, com a presença de discentes com grandes limitações socioeconômicas e um nível de aprendizado que reflete a difícil situação vivida na atualidade na educação brasileira, na qual os alunos chegam ao final da Educação básica com acentuadas carências na leitura, escrita e compreensão dos assuntos abordados.

Assim, havia necessidade de realização de atividades que pudessem enfrentar este quadro adverso, sendo colocada, em pauta, a proposta de utilização das técnicas lúdicas, compreendida, conforme afirma Cavalcanti (1998, p. 42), como os “procedimentos tecnológicos utilizados didaticamente para ampliar o aprendizado dos discentes”.

Logo, dentro desses desafios, tornava-se evidente que havia a grande necessidade de realização de atividades que buscassem despertar nos alunos um senso crítico maior sobre o seu mundo, e também gerasse maior interação com os docentes, mesmo com este quadro complexo.

Dessa forma, foi colocada em pauta a proposta de utilização das técnicas lúdicas, compreendida, de acordo com Cavalcanti (1998, p. 42), como os “procedimentos tecnológicos utilizados didaticamente para ampliar o aprendizado dos discentes”, surgindo, então, como relevante alternativa para ampliar o interesse dos alunos pelas aulas de Geografia.

Para consolidar a proposta, foi exemplificado o uso do xadrez como auxílio para o aprendizado de conteúdos ligados ao Espaço e Território, o qual poderia ser amplamente empregado nas abordagens dos assuntos ligados a Geografia.

Entretanto, houve uma inicial resistência dos docentes que já trabalhavam na escola a tais atividades, pois para estes as atividades propostas comprometeriam o calendário escolar e o cumprimento de obrigações com o livro didático.

Porém, durante a exposição e implantação da proposta, ficou claro que tais atividades só ajudavam o docente a encontrar formas ainda melhores para o aprendizado, de acordo com Cavalcanti (1998, p. 49), a partir da “realização de atividades que realmente chamem a atenção do aluno para as grandes questões a serem discutidas pelo docente e pela sua disciplina”.

Assim, mesmo com tal dificuldade inicial colocada, as atividades ligadas às técnicas lúdicas nas aulas de Geografia foram sendo realizadas na periodicidade de uma aula por semana, a fim de reduzir maiores conflitos com a gestão escolar e de mais docentes que não eram favoráveis a metodologias lúdicas, além de só ocorrerem em uma única turma, a fim de avaliar como seria o possível desempenho dos discentes após as atividades propostas.

Desta forma, a aplicabilidade do lúdico nas aulas de Geografia ocorreu em conteúdos discutidos em duas turmas do 1º ano do ensino médio, as quais estavam discutindo sobre “O mundo pós- 2º Guerra: a Guerra Fria”.

A estratégia utilizada, então, foi a de dividir a sala em dois grupos, onde um deles representava possíveis países alinhados ao capitalismo e o outro grupo representava países alinhados ao socialismo. Através de um jogo de perguntas e respostas, os alunos eram estimulados a discutirem sobre a Guerra Fria, principal fato do pós-guerra, além da modernização econômica e até mesmo a globalização.

Após a aplicação da atividade supracitada, ficou evidente a melhoria da aprendizagem dos alunos após a atividade proposta, além da melhoria do desempenho deles. Contudo, pudemos perceber que tal atividade, mesmo sendo utilizadas as mesmas metodologias em ambas as turmas, possuiu resultados distintos, pois a primeira turma não obteve um interesse significativo pela citada atividade, diferentemente da segunda que obteve mais sucesso em sua execução. Mas houve um maior interesse pelos estudos e compreensões geográficas em ambas as turmas, tornando relevante a utilização do lúdico no ensino de Geografia.

Nesta perspectiva de aplicabilidade de metodologias lúdicas, num segundo momento foi proposto o uso de um jogo de tabuleiro composto por “casas”, onde os alunos também respondiam perguntas sobre diversos temas ligados à constituição espacial e territorial mundial e brasileira. Tal atividade também era dividida em grupos temáticos em sala de aula, contando com a participação dos alunos do 1º ano do ensino médio, sendo igualmente proveitosa e estimulante para estes.

O resultado foi tão positivo, que esta técnica lúdica deverá ser direcionada para outras turmas havendo uma adequação do conteúdo proposto, o qual deverá sofrer modificações de acordo com o assunto ministrado pelo professor e a faixa etária dos alunos.

Para complementar tal quadro, é importante frisar que tal atividade também serviu como importante auxílio no trabalho do livro didático, estimulando ainda mais os alunos ao um aprendizado condizente e

eficaz, quebrando os paradigmas impostos pelo ensino tradicional de Geografia e colocando as técnicas lúdicas num patamar adequado.

E, finalmente, num terceiro momento, consolidando a utilização de jogo de tabuleiro como ferramenta lúdica para o ensino da Geografia, foi introduzido pelos discentes do Estágio Supervisionado, o jogo de xadrez para discutir, no caso da Guerra Fria, o papel dos Estados Unidos e da União Soviética para a composição territorial e espacial em diferentes partes do mundo.

Assim, os movimentos e as peças que compõem o milenar jogo foram utilizados, metodologicamente, como analogia aos diferentes movimentos e ações territoriais e espaciais norte-americanas e soviéticas ocorridos durante a Guerra Fria.

Sobre as regras básicas do xadrez, cabe destacar que, durante uma partida, cada enxadrista controla dezesseis peças que podem ser de cor clara ou escura (normalmente brancas e negras), sendo que as brancas devem sempre fazer o primeiro lance. É necessário um tabuleiro com oito fileiras e oito colunas composto por sessenta e quatro casas. Inicialmente as regras podem parecer complicadas, contudo, ao iniciar o entendimento da partida, o aluno sente-se instigado a aprimorar o jogo e buscar novas estratégias de jogadas, e esta busca exige raciocínio e, conseqüentemente, concentração.

Ao se fazer uma análise das regras do xadrez, pode-se observar que há uma relação com os conceitos da Geografia, uma vez que há o aprofundamento da análise de um determinado espaço para melhor atuar sobre ele, e há também a relação das peças com o território (as casas), pois cada peça tem o seu território delimitado (movimentos das peças), surgindo, assim, relações de poder que tanto se estuda nos conteúdos geográficos.

Conforme discutido na ciência Geográfica, os diferentes espaços possuindo normas, regras e formas distintas, que fazem diferentes sentidos para as pessoas, com essas peculiaridades nos espaços sendo exercidas de acordo com as relações de poder existentes em diferentes grupos sociais. Assim, esse domínio exercido por pessoas ou grupo de pessoas sobre um determinado espaço, conforme afirma Raffestin (1993), denomina-se território, sendo caracterizado, portanto, como espaços definidos e delimitados por/e a partir de relações de poder.

Desta forma, nasce nas discussões das relações de domínio e poder da Guerra Fria, correlações dos estudos da Geografia com o xadrez, auxiliando que as relações de espaço, território e poder possam ser mais bem compreendida pelos alunos, pois o referido jogo faz os discentes pensarem, refletirem e correlacionarem a prática do jogo com os conceitos geográficos a serem discutidos na abordagem do conteúdo relativo à Guerra Fria.

Assim, as escolas possuem no lúdico, em especial no jogo de xadrez, como uma ferramenta poderosa para desenvolver as potencialidades das crianças e adolescentes, tais como concentração, memória, lógica, abstração, determinação, disciplina e capacidade de análise.

Além disso, o xadrez não depende de materiais caros para a realização da atividade, uma vez que há a necessidade apenas de um pequeno tabuleiro, 32 peças e o respectivo ensinamento de um dos jogos mais antigos da humanidade.

É uma atividade que não precisa de uma infraestrutura ampla, uma vez que o jogo é adaptável a qualquer ambiente que estivermos, possuindo facilidades também no deslocamento e transporte do jogo, e proporcionando, ao aluno, portanto, uma melhor condição de raciocínio e conseqüentemente concentração, gerando, com isso, um avanço no nível escolar e apreensão dos temas escolares.

Consolidando este uso do xadrez como metodologia lúdica capaz de demonstrar os diferentes movimentos espaciais e territoriais relativos às ações de Estados Unidos e União Soviética na Guerra Fria, também merece destaque a utilização de mapas como relevante ferramenta metodológica de compreensão espacial.

Os mapas correspondem a um relevante recurso didático, e, juntamente com o xadrez, auxilia os alunos na visualização das diversas estratégias e mudanças territoriais no mundo durante o período compreendido entre os anos de 1945, com o fim da II Guerra Mundial e o início da Guerra Fria até o final dos anos 1980, com o progressivo processo de esfacelamento do bloco socialista e da própria União Soviética.

Através de mapas impressos em papel e mapas virtuais, existentes em larga escala na rede mundial de computadores, com uma notável quantidade de materiais didáticos sobre a temática, onde os alunos consolidaram a compreensão territorial da Guerra Fria, refletindo e com isso tendo uma compreensão mais aprofundada sobre esse assunto.

E para consolidar ainda mais as atividades e técnicas lúdicas, foram utilizados recursos mais aproximados aos atuais avanços técnicos, como a rede mundial de computadores (internet) e programas voltados ao geoprocessamento, utilizando, para tanto, os microcomputadores existentes no laboratório de informática da escola, onde foram demonstrados páginas da internet voltadas para a Guerra Fria e vídeos disponibilizados na rede mundial de computadores sobre a temática.

Desta forma, a presente pesquisa auxiliou consideravelmente na formação dos futuros professores de Geografia, possibilitando a melhoria da educação básica e a elevação da qualidade da escola pública, possuindo bastante êxito em sua execução, uma vez que, após as sucessivas partidas de xadrez, houve melhorias no rendimento dos conteúdos, além da melhora de comportamento durante as aulas e maior concentração na execução de trabalhos e provas.

Logo, a partir dos bons resultados obtidos com o uso lúdico do xadrez em conteúdos geográficos, metodologias lúdicas concomitantes foram utilizadas largamente não apenas no Ensino de Geografia, mas em outras disciplinas no ensino médio, demonstrando, portanto, o sucesso das atividades lúdicas no ensino.

Destarte, com a utilização destes recursos didáticos lúdicos, em especial com o uso do xadrez, ficou evidente uma melhor compreensão do aluno sobre as interações territoriais e espaciais, essenciais para a compreensão dos conteúdos da Geografia, contribuindo para uma aprendizagem mais crítica e reflexiva, quebrando também a resistência da equipe escolar sobre a eficácia destas atividades ligadas as técnicas lúdicas.

Houve, também, a quebra da resistência em ampliar as metodologias com equipamentos acadêmicos inovadores, que rompem com as metodologias obsoletas, ainda utilizadas por diversas instituições de ensino, bem como por muitos docentes, que insistem na tradicionalidade do ensino.

Portanto, a aplicação do xadrez como metodologia lúdica no ensino de Geografia, além de incentivar e aprofundar o processo de ensino-aprendizagem amplia o nível de cognição, percepção, raciocínio e paciência em pensar, uma vez que o referido jogo proporciona toda essa gama de vantagens para os discentes, a partir do uso de elementos metodológicos lúdicos em sala de aula, levando a conclusão que o xadrez é uma ferramenta poderosa para o professor, bem como para a melhoria na qualidade de ensino de Geografia.

## **Considerações finais**

O compromisso com a aprendizagem de todos os alunos só se efetiva com uma escola que ensina e, que oportuniza e potencializa espaços de formação condizentes com as necessidades de todos os sujeitos aprendizes. Na escola não só o aluno tem o que aprender, mas o professor, também precisa aprender a ensinar a cada um de seus alunos, ou seja, deve-se refletir sobre a construção dos saberes profissionais

necessários aos educadores, os quais devem ser comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos. Só aprende a ensinar aqueles que aprendem a aprender.

Assim, a utilização do lúdico no ensino de Geografia, particularmente a partir da utilização do xadrez como metodologia de ensino-aprendizagem, estimulam os alunos a desejar compreender o mundo, especificamente, o contexto em que vivem. Estimulada, a prática de ensino e aprendizagem da Geografia, se torna prazerosa, tanto para o aluno como para o próprio professor, consolidando o interesse dos discentes em compreender o mundo, havendo, com isso, um importante desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

Este estímulo do desenvolvimento, do raciocínio e da aprendizagem, só é possível a partir da adequação dos recursos didáticos de uma melhor forma possível. E esta utilização totalizante e coerente do lúdico no ensino de Geografia torna-se fundamental num período acelerado e alienante como o de hoje, onde um trabalho reflexivo por parte do docente poderá auxiliar, de uma maneira coerente, na melhoria da educação de nossa gente e de nosso país.

Diante dos fatos acima mencionados, afirma-se que o presente trabalho desenvolvido na Escola Estadual Calpurnia Caldas de Amorim, em Caicó – RN foi imensamente proveitoso, mesmo com momentos de dificuldades encontrados pela falta de equipamentos na escola e pela incompreensão inicial das metodologias ligadas ao lúdico por parte dos docentes e gestores realizando.

Tal experiência demonstrou aos futuros licenciandos, na prática do Estágio Supervisionado, atividades inerentes ao trabalho docente, a partir destas experiências obtidas em sala de aula.

Para finalizar, cabe destacar uma afirmação do grande geógrafo brasileiro Milton Santos (2008, p. 115), onde o mesmo diz que “é necessário partir da consciência da época em que vivemos, sabendo o que o mundo é e como ele se define e funciona. É somente assim que se podem formar cidadãos conscientes e capazes de atuar no presente, ajudando a construir o futuro”.

Portanto, sobre os processos de ensino-aprendizagem na Geografia, em especial no que se refere ao uso do lúdico, deve-se sempre ter, como ponto de partida, conforme afirma Souza (2003), “o hoje, pois a Geografia é a ciência do presente”.

## Referências

- BANHARA, Geraldo Donizete. **A utilização de Novas tecnologias no ensino de Geografia**. In: Dia a Dia Educação: Portal Educacional do Estado do Paraná, Curitiba, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e ensino Médio**. Brasília, 1998.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes. Brasília: 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus: Campinas, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo, Ática, 1993.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: um perspectivo histórico – cultural da educação**. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico - científico informacional. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. **Território Brasileiro**: usos e abusos. Campinas. Territorial, 2003.

# O TERRITÓRIO E A CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA BREVE DISCUSSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DA CULTURA DE RUA

Paula Monteiro Rodrigues<sup>68</sup>  
paular@id.uff.br  
Iomara Barros de Sousa<sup>69</sup>  
iomara\_sousa@id.uff.br

## Resumo

A temática central deste estudo, a adoção da roda cultural traz esperanças para alcançar o êxito escolar quanto à formação plena do aluno um reconhecimento consigo mesmo, onde ele se descobre como autor, criam um processo criativo. Eles dão ressignificado aos espaços que estão completamente abandonados pelo poder público. A essência dos coletivos permite que caminhos necessários se cruzem e a comunicação aconteça. Por exemplo, as praças se tornam campos de batalhas político e social como estratégia de mudança: o reconhecimento dos sujeitos operantes nas construções das relações que se desenvolvem ao longo da existência em suas diferentes fases de vida (criança, jovem, adulto, idoso); eis um lugar propício para ocorrer manifestações; e, ainda no qual se encontram no caminho pela influência de um conjunto de ideias e de valores relativos em comum, conforme a classe ou o grupo pertencente, ou seja, segundo ideologias. O objetivo deste trabalho é refletir teoricamente sobre a Roda Cultural como apropriação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de Geografia da educação básica. Esta investigação pautou-se em uma discussão teórica sobre a construção do conhecimento geográfico por meio de manifestações culturais, especificamente, a roda cultural. Dentro de uma perspectiva interdisciplinar da geografia com outras disciplinas é possível, através da vivência social-escolar, propor atividades que contribuam para desenvolver um novo caminho didático que vai além de materiais de ensino tradicionalmente utilizados nas aulas de Geografia como: cópia de lousa, livros didáticos, mapas prontos e recursos de multimídia. O eixo de investigação deste trabalho está pautado no Ensino de Geografia frente a educação intercultural e fundamenta-se na pesquisa bibliográfica. Como resultado mostramos as possibilidades quanto ao uso das facetas da roda cultural como metodologia de ensino motivadora e relevante para aprendizagem geográfica significativa.

**Palavras-chave:** Metodologia de ensino. manifestação cultural. Ensino de Geografia.

68 Licencianda do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF - Campus Angra dos Reis)

69 Professora Adjunta no Departamento de Geografia e Políticas Públicas (DGP) - curso de licenciatura em Geografia no Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR, Universidade Federal Fluminense - UFF

## Introdução

Nas rodas culturais geralmente são levantadas questões que se opõem às expressões homogêneas, e por isso, abarcam temas que permeiam o multiculturalismo os quais, em sua maioria, discorrem sobre pautas raciais, questões de gênero, desigualdade de classe, dentre outros assuntos; esses permeiam a relação entre os jovens e a sociedade em diferentes contextos, seja familiar, escolar, lazer, saúde, moradia, trabalho e como eles lidam com esse cotidiano sendo eles mesmos.

Essa rede estabelecida numa escala local dá o tom que a identidade vive enquanto processo de formação singular de valores e pertencimento ao espaço vivido e constituído na coletividade, acentuados a relação de poder dentro de uma “escala cíclica” (LOPES, 2000, p. 83). É um espaço de reconhecimento do jovem, não pelas instâncias hegemônicas, mas um reconhecimento consigo mesmo, onde ele se descobre como autor, criam um processo criativo. Eles dão ressignificado aos espaços que estão completamente abandonados pelo poder público. O jovem ali vive a cidade e a experimenta, é muito mais do que buscar reconhecimento. Ele cria novas narrativas e desenvolve consciência política.

Com as rodas operando, tanto os participantes do evento quanto os espaços ocupados ganham, pois aqui estamos nos referimos a uma tipologia de território móvel, cujo as áreas de influência deslizam por sobre diferentes praças, que por sua vez, são consideradas um território fixo, em que segundo Lopes (2000, p. 76) “[...] seus usuários territorializam em momentos definidos”. Isso quer dizer que há uma modificação na paisagem em decorrência da sua apropriação. E para cada apropriação, há uma intenção singular.

Se pararmos para pensar na principal funcionalidade de uma praça pública, podemos concordar que se trata de um espaço geográfico, a fim de proporcionar lazer à população. Isso inclui citar o uso do espaço com os parquinhos, as feiras, rodas culturais, academias a céu aberto, barraquinhas de comida e bebida e, até mesmo, os bares em seu entorno. No entanto, algumas dessas utilidades podem se estabelecer simultaneamente e outras separadamente e nos dois casos, há presença da territorialidade.

Dentro dessa ótica sobre a roda cultural “O espaço da roda é estruturalmente idêntico a toda e qualquer territorialização que se faz dela [...] o sujeito se compõe e se transforma na roda e a roda se compõe e se transforma na rua” conforme Gonçalves (2015, p. 1-2). Em resumo, as rodas culturais tendem a desempenhar relações de poder, e não caberia falar aqui sobre violência ou disputa, mas autoridade por estar comandando num determinado dia da semana, numa hora fixa do dia, um espaço delimitado para quem está dentro da roda em relação a um território fixo.

No âmbito educativo, temática central deste estudo, a adoção da roda cultural traz esperanças para alcançar o êxito escolar quanto à formação plena do aluno, pois favorece em dois sentidos: primeiramente contribui para o processo de desenvolvimento intelectual devido à relação direta aos hábitos de estudos como, por exemplo, leituras, informações, conteúdos escolares e outros meios, no qual os participantes da roda sintam-se confiantes para realizar uma exibição com excelência.

Em momento posterior favorece a motivação para a permanência do aluno na escola, pois faz com que o mesmo “entenda o mundo em que vive a partir do seu local de vivência” de acordo com Cavalcanti (2010, p. 6) contribuindo para despertar o interesse pela Geografia Escolar. Isso assemelha-se a participação dos jovens fielmente do coletivo, ao se reconhecerem como sujeitos histórias de vida próprias consideradas na construção do conhecimento geográfico produzindo uma Geografia com sentido e significado para além da sala de aula.

Dentro desse diálogo, o objetivo deste trabalho é refletir teoricamente sobre a Roda Cultural como apropriação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de Geografia da educação básica.

Significa adotar essa forma de manifestação cultural para mobilizar a aprendizagem de conceitos e conteúdos geográficos numa interação dialógica entre professor e aluno.

Esta investigação pautou-se em uma discussão teórica sobre a construção do conhecimento geográfico por meio de manifestações culturais, especificamente, a roda cultural. Este eixo de investigação fundamenta-se na pesquisa bibliográfica sobre roda cultural nas aulas de Geografia, a fim de que pudéssemos ter melhor compreensão da temática abordada nesse estudo, traçando possibilidades para pensar em ações didáticas no sentido de promover a educação geográfica.

Este artigo encontra-se dividido em três partes: no primeiro momento trata a roda cultural e suas facetas considerando essa forma de manifestação cultural como forma de expressão de ler e entender suas relações no mundo; posteriormente o texto aborda a apropriação da roda cultural na educação geográfica; por último, possibilidades e desafios da Roda Cultural no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

## **A roda cultural e suas facetas**

A roda cultural originou-se na cena carioca como fruto do interesse entre os jovens em dar continuidade as batalhas de MCs que, antes aconteciam despreziosamente no Centro Integrado de Circo (CIC), na Fundação Progresso, anterior ao incêndio sofrido em 2019, que impossibilitou as apresentações de acontecerem naquele espaço. Com isso amparados pela falta de espaços culturais formais que os acolhesse, surgiu a ideia de criar rodas pela cidade, a partir da redescoberta nas praças e noutros logradouros públicos uma paisagem atraente para a arte, dando início ao Circuito Carioca de Rima e Poesia (CCRP).

Rodas de rima e batalhas de rima são práticas culturais cariocas que datam de muitos anos, mais propriamente, o bairro da Lapa, espaço de procedência mais antiga e famosa dessas manifestações culturais; suas ruas e alguns espaços culturais sempre abrigaram rimadores. E foi lá que o ensejo das rodas culturais se originou (GONÇALVES, 2015).

Atualmente, a modalidade de roda cultural implica a ocupação de locais públicos a partir da confluência de diferentes artistas de rua, no qual apoiam-se ao movimento *hip hop*, quanto à manifestação do *rap*, como ferramenta principal de resistência para efeito da transformação social. Isso quer dizer que, as rodas culturais tiveram sua origem na rima e, a partir disso, desenvolveram-se as facetas mais expressivas que hoje a compõem e que conhecemos como: batalhas rimas e batalhas de conhecimento e, também incluem outras atividades culturais de rua como: grafite, break, freestyle, discotecagem, skate e poesia.

Estas facetas, por sua vez, iniciativas de manifestação cultural promovidas e organizadas por jovens já inseridos no circuito da cultura de rua, têm como objetivo gerar um espaço de encontro, expressão, lazer e divertimento de baixo custo (GONÇALVES, 2016). Com isso, cada grupo social pode expressar suas inquietações, demandas e seus interesses como resistência à cultura erudita imposta aos jovens em busca do reconhecimento da cultura popular para transformação do modo de vida desses sujeitos (WEIHMÜLLER *et al.*, 2018).

As facetas que compõem a roda cultural, tal como as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, não permitem palavrões e ofensas, as ações são sempre propostas com boas palavras e bons argumentos. Como exemplo, destacamos o MC Estudante, campeão das batalhas de *conhecimento* e do *Freestyle* concebido por Gonçalves (2016) como “desinteressado”, conceituado entre todas as rodas culturais do Estado do Rio de Janeiro pelas suas improvisações sobre conteúdos escolares: Geografia, História, Matemática, Física, e outras demais disciplinas. Este alcança o que o antes parecia não ser possível alcançar: se podemos levar a escola para a rua, por que não trazer a rua até a escola?

## Apropriação da roda cultural na educação geográfica

Na prática escolar são diversas as realidades e experiências com as quais o professor se depara, dentre elas cabe destacar o desinteresse dos alunos pelas aulas de geografia. Uma explicação plausível, segundo Libâneo (1994), não há relação entre os conhecimentos e as experiências cotidianas dos alunos para promover a mediação pedagógica. Muitas vezes, nas práticas de ensino, os alunos não sabem o porquê estudar aquele assunto, pois torna-se sem sentido e significado que ultrapasse os horizontes da sala de aula.

É possível pensar o papel da escola como espaço sensível à realidade vivenciada pelos estudantes fora dos seus muros, que segundo Dayrell (2003), em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação plena. Do mesmo modo, esse espaço é notadamente delimitado, de maneira que evidencia a passagem para um novo cenário onde eles vão desempenhar papéis específicos, próprios do “mundo da escola”, bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do “mundo da rua”.

Nessa lógica, não faria sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (DAYRELL, 2001). Em consonância com o autor, é a concepção da escola como polissêmica, ou seja, possui uma multiplicidade de sentidos, e isso quer dizer, conforme Forquin (1993), que ao analisar a expressão cultural na escola representando um desses sentidos, aponta que nela existem características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário.

Assentada em uma perspectiva crítica do processo educativo, Freire (1981) valoriza o saber popular como caminho dialógico “não formal” para o desenvolvimento da ação didática em sala de aula. Significa considerar as angústias, os desejos, os inconformismos como estratégia didática para problematizar conteúdos curriculares por meio de questionamentos e dúvidas mobilizando assim, soluções do ponto de vista geográfico.

Dentro dessa perspectiva de “estudar o lugar para compreender o mundo”, Callai (2013) considera o conceito de lugar fundamental para refletir sobre qual o significado do espaço na vida das pessoas e das sociedades, em geral, aceitando que o espaço é construído e resultado de toda vida ali existente e acrescenta:

Não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos (CALLAI, 2003 apud CAVALCANTI, 2006, p. 6).

De acordo com a autora, o conceito de lugar interessa porque o mesmo se expressa com a possibilidade de entender o mundo a partir da construção na forma de pensar, que seja mais ampla e mais complexa por meio da Educação Geográfica, “[...] para que os alunos realizem aprendizagens significativas, tanto quanto, para que a Geografia seja mais do que uma mera ilustração” (CALLAI, 2013, p. 118). É possível pensar no conceito de lugar para a concepção de gerar uma problematização, ou seja, o aluno trará as problemáticas da sua vivência para estudar determinado conteúdo.

Quanto ao espaço escolar, é possível refletir sobre novas possibilidades de ocupação partindo do pressuposto, no qual considera Callai (2013) que “novas territorialidades emergem diante da complexidade

em que se apresenta o mundo e a Geografia se constitui numa ferramenta intelectual para entender este mundo” que se dá por meio da relação horizontal entre professor, aluno e a escola. Isso quer dizer que há uma relação de “poder” entre esses elementos. Caberá exemplificar aqui apenas essas três relações, mesmo sabendo que dentro da escola possui inúmeras redes interligadas e territorialidades diversas.

Na condição de apropriar-se de uma metodologia de forma que contribua para construir territorialidade, torna-se relevante aos professores mediar práticas didático-pedagógicas as quais não se limitam ao território da sala de aula. A partir de um novo caminho metodológico pautado nas vivências dos alunos, como a ideia de território móvel da cultura de rua, e ao mesmo tempo, criando suas territorialidades como forma de pertencimento aos demais espaços, junto à possibilidade da escola, enquanto território fixo, de ser um espaço de construção de manifestação cultural no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Para discutir essa possibilidade, apoiamos na necessidade de estruturar uma metodologia que sobreponha a ideia da totalidade na tentativa de articular os fragmentos da disciplina, e busque, simultaneamente, uma forma de traduzir o cotidiano em suas mais diversas maneiras para dialogar com uma metodologia que traga a aproximação do mundo com a sala de aula e vice-versa.

Entendemos que a interdisciplinaridade escolar requer, segundo Fazenda (2000, p. 21) “[...] noções, finalidades, habilidades e técnicas que visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua interação”. Com isso, “[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engrenam” (FAZENDA, 2000, p. 18). A autora coloca o professor numa posição pelo qual exigirá rever suas práticas e redescobrir seus talentos no momento em que seu próprio movimento seja incorporado.

Isso vai ao encontro de um ensino que busca compreender por meio de outras ciências, diversificadas e acessíveis, atender às demandas socioculturais da atualidade. Tal concepção coloca em questão toda a separação entre o processo de ensino e aprendizagem e a solicitação das sociedades. Que auxilie ao mesmo tempo na construção dos alunos como sujeitos sociais que, de acordo com Dayrell (2003, p. 41) “[...] constroem um determinado modo de ser jovem baseado em seu cotidiano”; e a partir das suas próprias observações, colaborar com a melhoria da qualidade do ensino.

## **Diálogo entre roda cultural e educação geográfica**

A respeito do interesse dos estudantes pelas aulas de Geografia, sobretudo, Ensino Fundamental II e Ensino Médio e, por sua vez, o reconhecimento sobre a importância da Geografia para suas vidas, podemos destacar, para além da preocupação do professor em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo torna-se indispensável compreender a subjetividade referente às relações estabelecidas entre professores e alunos que, por sua vez, não são puramente cognitivas e racionais. Cavalcanti (2010) discorre sobre o papel do professor voltado para as relações abertas, dialógicas, negociadas, sem papéis profissionais cristalizados e fechados, considerados essenciais para motivar professores e alunos.

Deve-se pensar a escola como expressão de relações e formas de socialização semelhantes às que ocorrem na sociedade, sobretudo, a partir de um ótica múltipla, da diferença e diversidade, no qual se expressa manifestando-se na experiência de aprendizagem diversificada. Conforme Dayrell (2013) se concretiza como uma diversidade com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, somado a um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida do aluno.

Do mesmo modo, exige também atenção mais aprofundada a respeito do trabalho pedagógico interdisciplinar, no sentido de potencializar o pensamento crítico analisando espacialmente fenômenos geográficos percebidos em diferentes contextos, por exemplo, a problematização da segregação socioespacial, que por sua vez, quando evidenciada por um aluno de um bairro periférico traz perspectivas diferentes de outro aluno que habita no centro da cidade.

Exige por fim, consentir fundamental relevância em explorar novos espaços com o intuito de construir novas territorialidades dentro da escola, assim como pleno direito de desfrutar do espaço público, fora da escola, sem qualquer tipo de discriminação, hostilidade e intolerância. Na escola tradicional, há uma imposição de que as aulas precisam ser realizadas em sala de aula, mas enquanto professor(a), é possível desenvolver as práticas em outros espaços, trazendo a vivência do aluno como metodologia para construir o conhecimento, que passará a ser um espaço controlado pelo professor num determinado momento.

Como mostra Libâneo (1994), a carência de tratar os conteúdos de forma dinâmica contribuem para tornar a aula enfadonha, chata e rotineira, levando os alunos a se desinteressarem e a perderem o gosto pela escola. As metodologias, em geral, não contribuem para despertar no aluno o interesse pelos conteúdos geográficos e geralmente os professores recorrem ao uso exclusivo dos livros didáticos quando há uma enorme variedade de recursos possíveis de ser utilizados para tornar as aulas mais dinâmicas (LIBÂNEO, 1994).

## **Possibilidades e desafios da Roda Cultural no processo de ensino e aprendizagem de Geografia**

É possível pensar em propostas didáticas para despertar maior interesse dos estudantes pelo ensino de Geografia, a partir de ações didáticas desenvolvidas em diálogo com as práticas cotidianas desses sujeitos. Um bom ensino perpassa por uma relação horizontal entre o aluno, conteúdo curricular e suas vivências como caminho metodológico de promover o entendimento e leitura de mundo do ponto de vista geográfico em prol da construção do conhecimento científico na escola.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a Roda Cultural torna-se um espaço de manifestação do modo de ver o mundo considerando as singularidades dos sujeitos. Uma vez apropriada nas práticas de ensino de Geografia gera novas possibilidades para conduzir a construção do conhecimento geográfico à luz das inquietações, angústias, esperanças em prol da inserção na sociedade de forma autônoma, bem como transformação dos lugares onde habitam, mas, muitas vezes não vivenciados pelos mesmos.

Expomos algumas possibilidades para a utilização da Roda Cultural como metodologia de ensino pautadas em Cavalcanti (2010, p. 113) “[...] despertar o interesse cognitivo dos alunos, investindo no processo de reflexão sobre a contribuição da geografia na vida cotidiana, sem perder de vista a sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla”. Buscamos, com esse caminho, produzir melhores resultados na aprendizagem e na formação enquanto cidadão.

### **Batalha de rima**

Esta atividade pode ser construída através de referências aleatórias, entretanto, fundamentadas de acordo com o conteúdo específico da Geografia em discussão. Para isso, os alunos devem estar atentos às informações no seu entorno, que podem contribuir para desenvolver uma poesia reiterada de sons iguais ou similares, em uma ou mais sílabas, ou que podem surgir com versos soltos, muitas vezes descontextualizados.

No entanto, ainda dentro do tema. Trata-se de uma narrativa, pois parte-se, comumente, de um assunto “proposto” pelo próprio rimador dentro de um tema delimitado.

Esta proposta de ensino poderá ser desenvolvida individualmente ou em dupla, organizada por bairros em comum. Existe possibilidade para o professor desenvolver a atividade junto ao professor de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II e o professor de Literatura no Ensino Médio.

O(s) participante(s) liberto para criar, pode construir sua poesia em torno de fatos do cotidiano explorado no lugar em que vive, trazendo sempre os assuntos mais abrangentes da Geografia por meio da observação, este será o objetivo principal da poesia.

Exemplo:

**TEMA: POLUIÇÃO.**

A sustentabilidade diz não, gera tensão,  
acelera a mãe natureza a degradação.  
Atenção! Aquecimento global aumenta  
a temperatura do planeta.  
Emissão de gases.  
Lugar de lixo,  
é na lixeira.

A poesia faz uma denúncia a respeito do excesso de poluentes no planeta por meio de alterações físicas e pede atenção às graves consequências que vem acontecendo por causa da falta de conscientização da população em preservar o meio ambiente; a seguir, traz uma ação que contribui para amenizar a degradação da natureza. Compreendeu em uma aula de Teorias da Geografia o conceito de Paisagem e suas atribuições no espaço geográfico e os danos causados a todos os seres vivos caso a sociedade não alcance o exercício pleno da cidadania.

Com ela, novos caminhos se abrem para discutir a mitigação quanto problematização do aquecimento global no planeta, pensado por meio da observação geográfica local, tendo em vista que o autor da poesia demonstra que numa escala local essa circunstância também acontece. Com isso, há um incentivo de se produzir ações junto com o professor dentro da escola. As palavras percorrem entre: Sustentabilidade e Reciclagem.

## **Microfone aberto**

Esse exercício propõe a criação de vídeos produzidos pelos alunos relacionados a conteúdos geográficos variados de acordo com o bimestre a ser aplicado. Podem falar sobre: Coordenadas Geográficas, Solos, Urbanização, Localização do Brasil, entre outros assuntos. Poderá ser desenvolvida individualmente, em dupla ou em grupo.

Esta proposta promove uma criação intelectual, visual e auditiva, perspectiva inclusiva abrangendo os alunos com fragilidades cognitivas sem discriminá-los, mas trabalhar didaticamente dentro do coletivo. Os alunos devem explorar o lugar em que vivem buscando diagnósticos que representem o assunto tratado. A criação da paródia é livre, e podendo ser compartilhada, caso desejado, em páginas de rede social ligadas ao assunto tratado em cada trabalho.

## Batalha de Conhecimento

Nesta atividade, diferentemente da Batalha de rima, o intuito não é necessariamente rimar pelas estrofes, embora a rima proporcione uma poesia mais sonora, ritmada e musical, o principal objetivo é desempenhar a elaboração do pensamento, a partir de um mapa mental composto por palavras soltas de um determinado tema geográfico no quadro, ensinados pelo professor de Geografia. **As** palavras no quadro podem parecer aleatórias, mas todas foram discutidas em sala de aula e por isso devem estar de acordo com o tema proposto.

Por exemplo: Conteúdo: Movimento populacionais no Brasil e no mundo.

Palavras no quadro: emprego e fome

Passou no RJTV  
 Coisas que eu não queria ver  
 Uma delas é uma criança no Afeganistão com fome  
 A outra, era seu pai procurando emprego

Pois deixar a filha com fome  
 Não pode ser uma opção  
 Por isso, ele se despediu de sua nação  
 E veio parar aqui – no Brasil.

## Considerações finais

O presente trabalho realizou uma discussão sobre o trabalho pedagógico nas aulas de Geografia por meio da Roda Cultural, numa ótima forma de mostrar a relevância da centralidade do aluno como estratégia de despertar outros territórios além do território fixo da sala de aula para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dentro do espaço escolar.

O ensino de geografia pautado na realidade espacial dos estudantes, sob a mediação do professor, fora do território da sala de aula como, por exemplo, o pátio, o refeitório, gera novas perspectivas didáticas, desde que as manifestações juvenis sejam adotadas como ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento geográfico.

A apropriação da Roda Cultural na educação geográfica demanda do professor planejar e desenvolver suas ações didáticas em diálogo com a linguagem desses sujeitos, considerando seus anseios e interesses sociais. Afinal, a escola é o lócus da produção social do conhecimento. É possível promover uma Geografia com sentido e significado tanto para quem aprende como para quem ensina.

## Referências

- CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CALLAI, Helena Copetti. O Conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central (impresso)**, v. 1, p. 1-20, 2011.

- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In: Anais do seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, I*. Belo Horizonte: SeNa, 2010.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In: \_\_\_\_\_ (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GONÇALVES, Rossi Alves. CARVALHO, F. O corpo na rua: a linguagem das performances nas Rodas Culturais. **Artefactum**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-12, 2015.
- GONCALVES, Rossi Alves. Rimas das ruas. **Revista Z Cultural**. 2016.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, Iná de (org.). Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- WEIHMÜLLER Carranza, Valentina. SD VERMELHO, Sônia Cristina. FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira Ferraz. SIQUEIRA, Vera Helena. Rodas culturalis, resistência e juventude: reflexões político-pedagógicas. **Estudos sobre Culturas Contemporâneas**, 25 (49), 67–87, 2022.

# VIVÊNCIAS PRÁTICAS DO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL FRANCISCO DAS CHAGAS COSTA, SOBRAL-CE

Sávio de Souza Carvalho<sup>70</sup>  
ssavio021@gmail.com

Glauciana Alves Teles<sup>71</sup>  
glauciana\_teles@uvanet.br

## Resumo

O presente trabalho aborda o uso de tecnologias educacionais no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada durante o período da pandemia, no ano de 2021, porém se estendeu ao ano de 2022, haja vista a necessidade de acompanhar a transição do retorno às atividades nas instituições de educação básica que estiveram em isolamento social. O recorte espacial de análise se deu na Escola de Tempo Integral Francisco das Chagas Costa, localizada no distrito de Rafael Arruda, em Sobral-CE. A pesquisa teve como objetivo analisar o uso das tecnologias educacionais no ensino de Geografia e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de geografia nas turmas de 6 e 7 anos, no período de ensino remoto emergencial e no período pós pandemia. A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa cujas as etapas foram levantamento bibliográfico sobre os conceitos chaves da pesquisa, sendo estes Formação de Professores, Ensino de Geografia, Ensino Remoto e Tecnologias Educacionais; pesquisa documental com a análise de decretos municipais e estaduais a respeito das condutas orientadas às instituições de ensino municipais, boletins de avaliação sobre a COVID em Sobral e os planos da secretaria de educação para o ensino remoto emergencial; pesquisa de campo com visita à escola, sendo realizada entrevistas com os gestores, professores de Geografia e observações nas aulas de Geografia; pôr fim a sistematização e análise das informações obtidas em campo. As análises apontam que houveram amplas dificuldades na adaptação ao formato de ensino remoto, sendo as mais evidentes atribuídas à ausência ou pouco conhecimento em manusear os recursos tecnológicos disponíveis no ensino. Em relação aos alunos, estes tiveram dificuldades em acompanhar as aulas, como devido, sobretudo, a limitações de acesso à internet e a ausência de dispositivos para acompanhar as aulas remotas. Frente às informações obtidas na pesquisa percebe-se a relação ao ensino de Geografia, ficou evidente que por um lado, a utilização dessas novas tecnologias nas aulas de Geografia possibilitou aos professores desenvolverem suas práticas pedagógicas mais dinâmicas quando tiveram domínio técnico, além de permitir que os estudantes estivessem em contato com novas ferramentas cada vez mais requisitadas na rotina pessoal e no mundo profissional. Por outro lado, a aprendizagem geográfica, a qual requer, raciocínio em *locus* e ações práticas,

70 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 2022-2024, Centro de Ciências Humanas (CCH), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

71 Docente do curso de Geografia e do Mestrado Acadêmico em Geografia, Centro de Ciências Humanas (CCH), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

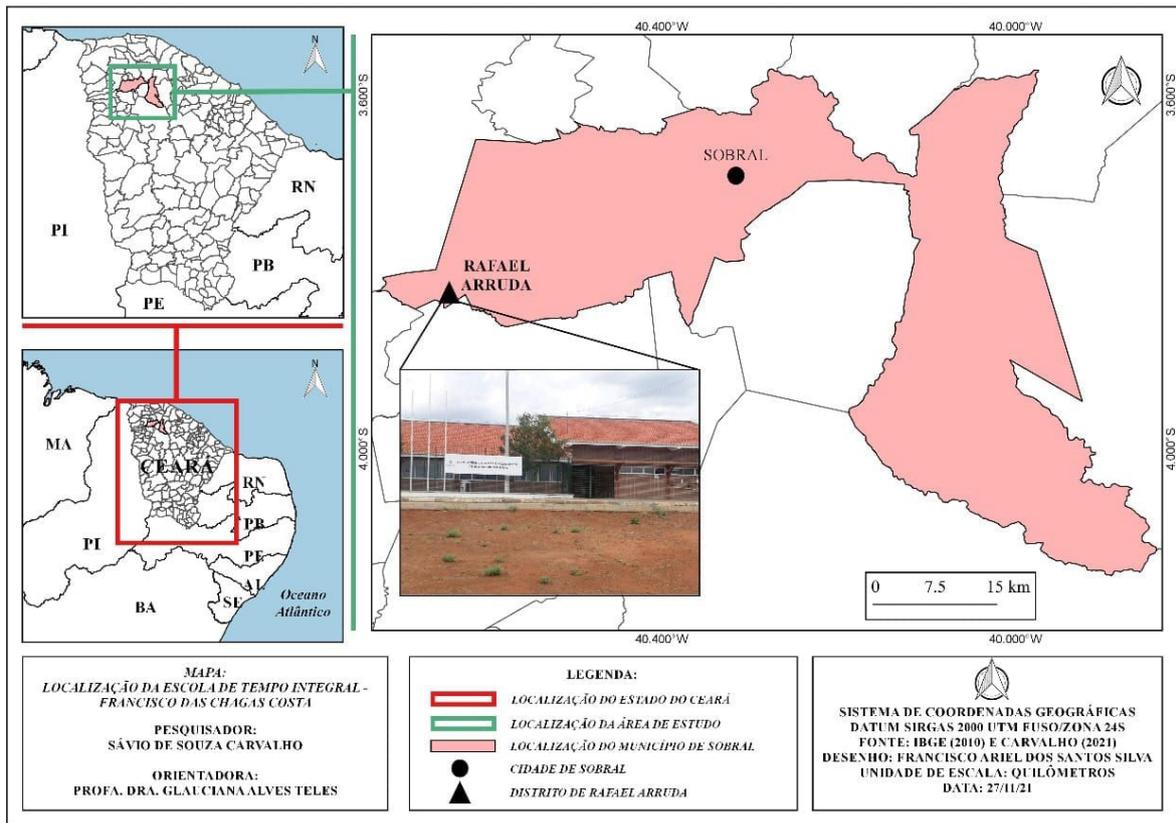
apresentou-se, em algumas situações, distante da ideal, haja vista que para a construção do raciocínio espacial é imprescindível a interação com o espaço geográfico de forma interativa e experiencial.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Ensino de Geografia. Formação de professores.

## Objetivo

A pesquisa teve como objetivo analisar o uso das tecnologias educacionais no ensino de Geografia e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de geografia nas turmas de 6 e 7 anos, no período de ensino remoto emergencial e no período pós pandemia.

**Imagem 39** - Mapa de localização da ETI Francisco das Chagas Costa



**Fonte:** Carvalho (2021).

## Metodologia

A metodologia utilizada consistiu em uma abordagem qualitativa cujas as etapas foram: I) levantamento bibliográfico sobre os conceitos chaves da pesquisa, sendo estes a Formação de Professores, Ensino de Geografia, Ensino Remoto e Tecnologias Educacionais Digitais; II) pesquisa documental com a análise de decretos municipais e estaduais a respeito das condutas orientadas às instituições de ensino municipais, boletins de avaliação sobre a COVID em Sobral e os planos da secretaria de educação para o ensino remoto emergencial; III) pesquisa de campo com visita à escola, sendo realizadas entrevistas com os gestores, professores de geografia e observações nas aulas de geografia; sistematização e análise das informações obtidas em campo.

## **Rede de ensino de Sobral no período de pandemia do COVID-19 e a formação de professores**

A pandemia da COVID-19 trouxe muitas transformações no mundo inteiro, desde os aspectos financeiro, cultural, esportivo, político, educacional, dentre tantos outros. Na educação, modificou a rotina de todos os professores, estudantes, direção, escola e familiares, tiveram que adequar as aulas presenciais ao ensino remoto. Mudou praticamente todos os planos da sociedade desde março de 2020.

A chegada do Coronavírus impactou diversos setores e mudou a rotina de muita gente, e a educação não ficou de fora dessa série de mudanças. Nesse contexto, a tecnologia educacional passou a ser um recurso importante para não interromper o aprendizado dos estudantes.

### Segundo Menezes a Tecnologia Educacional

Pode ser entendida como toda a ação educativa convertida em uma técnica apoiada em uma ciência. No entanto, diante do impacto das chamadas “novas tecnologias”, a expressão tecnologia educacional tem sido mais utilizada com referência às ferramentas tecnológicas que podem ser empregadas no dia-a-dia do professor, no intuito de incrementar o processo de Ensino (MENEZES, 2001).

A formação de professores para as tecnologias educacionais é fundamental para garantir uma educação de qualidade e atualizada às demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, é necessário que os professores estejam preparados para utilizar as tecnologias em sala de aula de forma eficiente e eficaz.

Para isso, é importante que a formação dos professores contemple o uso das tecnologias educacionais como uma ferramenta pedagógica, que possa ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso que os professores tenham conhecimento das tecnologias disponíveis e das suas possibilidades de aplicação, para que possam escolher as mais adequadas para cada situação.

Além disso, é importante que a formação de professores para as tecnologias educacionais contemple aspectos relacionados à gestão do ambiente virtual de aprendizagem, à criação de materiais didáticos digitais, ao uso das redes sociais e à segurança na internet.

É necessário ressaltar que a formação de professores para as tecnologias educacionais deve ser contínua, visto que as tecnologias estão em constante evolução e novas ferramentas e possibilidades surgem a todo momento. Portanto, é necessário que os professores estejam sempre atualizados e dispostos a aprender e a se adaptar às mudanças.

Pensando nisto, em Sobral, a Secretaria de Educação seguindo os mais rigorosos protocolos de segurança teve de suspender as atividades presenciais em razão da quarentena imposta pelo Governo do Estado e Federal, realizou uma série de adaptações para a volta às aulas, e realizando curso de aperfeiçoamento no intuito de formar os professores para lecionar aulas no ensino remoto (Imagem 40).

Imagem 40 - Cursos de formação docente



Fonte: Silva e Teles.

A rede municipal de Ensino de Sobral, desde 2018, já havia inserido o uso de tecnologias educacionais nas diversas formações oferecidas aos seus professores. Nesse contexto as tecnologias digitais se destacaram no período da pandemia, sendo uma instrumentalização que possibilitava aos alunos a continuidade de seus estudos e a manutenção do vínculo com a escola.

Os professores da rede tiveram de se adequar ao novo formato que a educação se encontrava. Passaram por mudanças e reinvenções em suas metodologias de ensino, os mesmo por serem (a maioria) “imigrantes digitais” tiveram dificuldade em se adequar ao novo formato. Na fase pós adaptação, a utilização dessas novas tecnologias nas aulas de Geografia possibilitou aos professores desenvolverem suas práticas pedagógicas mais dinâmicas. Além de permitir que os estudantes estivessem em contato com novas ferramentas cada vez mais requisitadas na rotina pessoal e no mundo profissional, ela oferece recursos para um processo de ensino-aprendizagem mais flexível e dinâmico, porém ainda longe de ser o ideal frente a problemática relatada pelos agentes.

## O impacto causado pela pandemia

A pandemia da COVID-19 teve um grande impacto nas redes de ensino em todo o mundo. Algumas das mudanças mais significativas incluem:

Aumento do ensino à distância: com o fechamento das escolas e universidades, o ensino à distância se tornou a principal forma de aprendizado. Isso exigiu que as escolas e universidades adotassem novas

tecnologias e estratégias de ensino, e muitas tiveram que se adaptar rapidamente para manter seus alunos engajados e motivados.

**Mudanças na forma como as aulas são ministradas:** As aulas presenciais foram substituídas por aulas online, o que pode ter afetado a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos. Além disso, a falta de interação pessoal e socialização pode ter tido um impacto negativo na saúde mental dos alunos.

**Desigualdade de acesso à tecnologia:** Nem todos os alunos têm acesso a computadores e à internet em casa, o que pode ter levado a uma desigualdade de acesso ao ensino à distância. Isso pode ter afetado a aprendizagem dos alunos de baixa renda e pode ter aumentado as lacunas educacionais existentes.

**Pressão sobre os professores:** Os professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino online e lidar com a mudança de rotina. Eles também podem ter tido que lidar com problemas de saúde e familiares durante a pandemia, o que pode ter afetado sua capacidade de ensinar.

**Incerteza sobre o futuro:** A pandemia criou incerteza sobre o futuro da educação. As escolas e universidades não sabem quando poderão reabrir completamente e quando as coisas voltarão ao normal. Isso pode ter levado a uma falta de planejamento e a uma sensação de insegurança para os alunos e educadores.

Segundo Miks A e Mcilwaine

O uso da internet para o ensino a distância se caracterizou como uma estratégia muito pertinente para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos, não obstante incorra em graves limitações quanto a sua aplicação para crianças em função das dificuldades de se aplicar currículos online, razão pela qual em alguns países o uso do rádio e da televisão se tornou a estratégia possível para a continuidade da educação dos menores (MIKS; MCILWAINE, 2020).

Em resumo, a pandemia da COVID-19 teve um grande impacto nas redes de ensino em todo o mundo, e muitas escolas e universidades estão lutando para se adaptar a essa nova realidade. As mudanças na forma como as aulas são ministradas e a desigualdade de acesso à tecnologia são apenas alguns dos desafios que as redes de ensino enfrentam.

## **O impacto causado pela pandemia na E.T.I. Francisco das Chagas Costa**

A pandemia do Coronavírus causou a suspensão das aulas presenciais em meados de março de 2020, portanto, professores, gestores, alunos e pais precisaram lidar com inúmeros desafios para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizado. Esse novo cenário exigiu a adaptação de todos os envolvidos, especialmente os professores, que precisaram adequar sua rotina doméstica ao novo modelo de trabalho remoto e superar os desafios para continuar lecionando.

Barbosa afirma que

O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar (BARBOSA, 2014, p. 27).

Todo mundo foi atingido pelos impactos da pandemia do Covid-19. Para evitar que os alunos da rede básica de ensino de Sobral fossem prejudicados com a suspensão das aulas presenciais, as escolas implementaram o ensino à distância (EAD). Os professores da ETI Francisco das Chagas Costa precisaram modificar o planejamento pedagógico e o plano de aulas para se adaptar à nova realidade.

As análises preliminares apontam que houve grandes dificuldades na adaptação nesse novo formato de ensino, as dificuldades relatadas por professores em ministrar aulas no formato remoto devido à ausência de conhecimento em manusear as tecnologias digitais no ensino.

Falta de infraestrutura e acesso à tecnologia estão entre os principais desafios dos professores na pandemia. Outro desafio que surgiu logo no início da suspensão das aulas presenciais foi a falta de infraestrutura necessária para o EAD, especialmente em escolas públicas. Muitas instituições de ensino que adotavam o modelo presencial usavam poucos recursos tecnológicos em sala de aula e, com a chegada da pandemia, precisaram criar um modelo de ensino online e padronizar a utilização de ferramentas para não prejudicar o aprendizado, - uma reclamação comum neste período foi o fato de que os estudantes não ligam as câmeras durante as aulas, fazendo com que os educadores sintam que estão falando sozinhos.

Em relação aos alunos, maioria se encontrando em situação de baixa renda, estes tiveram grandes dificuldades em acompanhar as aulas, tendo como empecilho a falta de acesso à internet e a ausência de dispositivos para assistir as aulas e por não saberem manusear aplicativos para assistir aulas e realizarem as atividades.

Pensando nisto, a Secretaria de Educação de Sobral com parceria com a empresa Google, Universidade Federal do Ceará, Instituto Federal, entre outros órgãos e instituições, desenvolveu cursos de aperfeiçoamento para suprir os problemas como a falta de conhecimento com as ferramentas digitais nas aulas de Geografia e demais disciplinas como veremos na (Tabela 7).

**Tabela 7** - Cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela PMS

Cursos	Período de realização	Carga horária	Número de inscritos	Número de concludentes
Letramento Digital e Tecnologia Educacional	15/05 a 31/10 (2020)	180h	9.692	6.014
Tecnologias Digitais na Educação	04/09 (2020) a 31/01 (2021)	180h	128.562	13.786
Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica	05/02 a 31/07 (2021)	180h	196.106	196.106
Metodologias, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais	06/08 (2021) a 31/12 (previsão)	180h	66.302	-----

**Fonte:** Silva e Teles.

A ETI Francisco das Chagas Costa, teve os mesmos cursos preparatórios para o novo ensino remoto. Os professores da disciplina de Geografia tiveram que se adequar e formular planos de aulas com base nas condições que seus discentes se encontravam. Os mesmos utilizaram toda sua experiência para dar continuidade ao aprendizado aos seus alunos.

Graças a eles, também, a pandemia não foi capaz de interromper o ano letivo e o aprendizado de milhares de alunos. A aplicação do ensino híbrido, que combina o presencial com o remoto, foi aliada nesse processo, mas exigiu muito esforço por parte do corpo docente, que precisou recriar as formas de ensinar.

Outra mudança importante observada na pesquisa foi na relação entre os professores e alunos e entre os próprios estudantes. No ensino presencial, todos compartilhavam o mesmo espaço e os estudantes

estavam sempre ao alcance dos olhos do docente, que podia acompanhar de perto seu desenvolvimento e analisar se o conteúdo está sendo compreendido. Com a migração repentina para o digital, o contato direto e próximo entre professores e alunos é uma das maiores perdas, assim como o distanciamento entre os colegas.

O educador deve atuar como sujeito crítico, reflexivo e pesquisador, propondo melhorias contínuas na elaboração de propostas de aprendizagem. Portanto, deve sempre aceitar interferências nos seus planos e projetos educacionais permitindo um crescimento mútuo (LIBÂNEO, 2013).

As dificuldades relatadas foram gritantes, pois na época do início de suas formações não tinham acesso as respectivas tecnologias, pois as mesmas não eram tão presentes no período. Com a chegada do (COVID-19), os mesmos relataram por meio de um questionário aplicado, que tiveram dificuldades no início das voltas aulas (de forma remota). Ouve uma evasão de muitos alunos, e a justificativa para essa evasão era a falta de acesso à internet, não tinham ambientes em sua casa adequado para assistir as aulas, muitos tiveram que trabalhar para ajudar na situação financeira, e vários outros fatores.

Mas a gestão escolar junto aos professores se esforçava para levar o conhecimento até onde se encontravam os discentes, lavando as atividades impressas junto com um professor que dava a explicação do conteúdo estudado no determinado período letivo. No entanto, os docentes de Geografia afirmam que não houve uma aprendizagem efetiva dos estudantes nesse período de ensino remoto.

### **Ensino de geografia na pandemia e pós pandemia na E.T.I. Francisco das Chagas Costa**

A pandemia do COVID-19 causou um grande impacto no ensino em todo o mundo, incluindo o ensino de geografia. Então surge desafios que podem ser enfrentados no ensino de geografia após a pandemia.

A pandemia forçou muitas escolas a adotarem o ensino remoto como uma forma de continuidade das aulas, e isso também foi aplicado ao ensino de geografia. O desafio agora vai garantir que os alunos tenham acesso à tecnologia adequada e uma boa conexão de internet, além de adaptados as atividades para o ambiente online.

Na escola em questão, houve mudanças na estrutura curricular, portanto, a pandemia pode ter afetado a estrutura curricular e a organização do ano letivo, o que pode afetar o conteúdo que os alunos têm acesso. Os professores de geografia precisarão ajustar sua abordagem para garantir que os alunos tenham uma compreensão completa dos ensinamentos e conceitos importantes.

Em relação a atividades práticas, a geografia é uma disciplina que envolve muitas atividades práticas, como terapia, estudos de campo e trabalhos de campo. A pandemia pode ter limitado ou até mesmo impedido a realização dessas atividades. Os professores tiveram que encontrar maneiras alternativas de envolver os alunos em atividades práticas e de campo, como o uso de tecnologias de mapeamento e geolocalização.

A pandemia trouxe Impactos socioambientais à tona, muitas questões socioambientais importantes, como a relação entre a saúde pública e o meio ambiente. Os professores abordaram questões de forma mais abrangentes em suas aulas, integrando-as aos conceitos e temas do currículo.

Uso de dados e tecnologia na pandemia comprovou a importância do uso de dados e tecnologia por parte dos gestores para monitorar e controlar o surto da doença. Os professores de geografia incorporaram

o uso de dados e tecnologia em suas aulas, ensinando aos alunos a coleta e análise de dados geográficos para entender melhor o mundo ao seu redor.

Aumento da defasagem no aprendizado, com as escolas fechadas e as aulas sendo ministradas à distância, muitos alunos tiveram dificuldades em manter o ritmo de aprendizado, o que pode ter gerado uma defasagem ainda maior na aprendizagem de conceitos fundamentais da Geografia.

Dificuldades de acesso à tecnologia, a pandemia expôs as desigualdades socioeconômicas que conseguiram o acesso à tecnologia e à internet. Muitos alunos não têm computador ou conexão de internet adequado para acompanhar as aulas online. Isso pode ter gerado desigualdades no aprendizado, que precisam ser superadas no pós-pandemia.

Necessidade de novas metodologias, o ensino remoto trouxe a necessidade de novas metodologias de ensino, que eram mais adaptadas ao ambiente digital. No pós-pandemia, os professores precisarão avaliar quais metodologias foram mais eficazes e como elas podem ser incorporadas ao ensino presencial.

Mudanças nas dinâmicas sociais e geográficas, a pandemia mudou muitas dinâmicas sociais e geográficas, o que pode ter impacto no ensino de Geografia. Por exemplo, a forma como as pessoas se movimentam na cidade e os padrões de consumo podem ter mudado, o que pode exigir uma atualização nos conteúdos ensinados.

Necessidade de atualização constante, a pandemia acelerou muitas mudanças e evoluiu em diversas áreas, incluindo a Geografia. Por isso, os professores precisarão estar sempre atualizados sobre as mudanças e tendências em sua área de atuação, para garantir que o ensino seja relevante e atualizado.

Esses são alguns dos desafios que os professores de geografia enfrentaram na e após pandemia. É importante que os educadores trabalhem juntos para encontrar soluções e adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos em um mundo pós-pandemia.

## **Considerações finais**

A ETI Francisco das Chagas Costa, junto as demais instituições da rede básica da cidade de Sobral-CE, teve que parar com as aulas por conta do Covid-19, no entanto as aulas voltaram a funcionar de maneira remota onde os docentes das mesmas tiveram de se adequar ao novo formato de ensino. Para tanto os professores da Instituição estudada, mesmo com a formação dos cursos para ensino à distância tiveram dificuldades em transmitir o aprendizado ideal para os discentes, pois no início de sua formação docente não tiveram cursos ou disciplinas para o uso das TICs.

Vimos que as tecnologias digitais foram importantes para que os alunos pudessem continuar com seu aprendizado, é importante destacar o esforço por parte dos docentes em transmitir um ensino de qualidade para o aluno, que por sua vez foi observado a dificuldade com que os mesmos obtiveram em acompanhar as aulas remotas por falta de acesso à internet e dispositivos para assistirem as aulas.

Contudo, na fase pós adaptação, a utilização dessas novas tecnologias nas aulas de Geografia possibilitou aos professores desenvolverem suas práticas pedagógicas mais dinâmicas. Além de permitir que os estudantes estivessem em contato com novas ferramentas cada vez mais requisitadas na rotina pessoal e no mundo profissional, ela oferece recursos para um processo de ensino-aprendizagem mais flexível e dinâmico, porém ainda longe de ser o ideal frente a problemática relatada pelos agentes.

## Referências

- BARBOSA A. F. (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em [http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_DOM\\_EMP\\_2013\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 6ª edição. São Paulo: Heccus, 2013.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete tecnologia educacional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/tecnologia-educacional/>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- MIKS, M.; MCILWAINE, J. “Keeping the world’s children learning through COVID19”. **UNICEF Website** [20/04/2020]. Disponível em: <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid19>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- SILVA, Francisco Ariel Dos Santos; TELES, Glauciana Alves. Formação de professores de geografia para o uso de tecnologias digitais: o caso da rede educacional de Sobral-CE. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77639>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Editora  
**SER  
TÃO  
CULT**

Este livro foi composto em fonte Adobe Garamond Pro, impresso no formato 21 x 29,7 cm em offset 75 g/m<sup>2</sup>, com 268 páginas e em e-book formato pdf.  
Novembro de 2023.



Estes ANAIS reúnem textos debatidos nos eixos e grupos de diálogos que receberam trabalhos completos nas modalidades Pesquisas Acadêmicas e Relatos de Experiências Educativas. As Pesquisas Acadêmicas aceitas se constituem em pesquisas na área de Ensino de Geografia e Formação de Professores de Geografia realizadas em nível de graduação (TCC, IC, PIBID, Residência Pedagógica, Projetos de Extensão, entre outras), pós-graduação (em nível de especialização, mestrado e doutorado), projetos individuais de professores universitários e pesquisas realizadas por docentes da Educação Básica. Já os Relatos de Experiências Educativas se constituíram em relatos de experiências em forma de textos acadêmicos frutos de experiências realizadas na educação básica e/ou no ensino superior e tiveram por objetivo compartilhar as práticas de ensino, pesquisa e extensão em ambientes formais e não formais de educação. Desse modo, esta produção científica tem importância fundamental na contribuição e nos avanços das pesquisas na área do ensino de Geografia na contemporaneidade, visto que as temáticas dos eixos buscaram contemplar as mais recentes questões abordadas no âmbito da ciência geográfica e da geografia escolar. Esta produção científica dialoga, também, com uma perceptiva de internacionalização e, ao mesmo tempo, com vasta produção científica que o PROP GEO vem buscando consolidar.



PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
**GEOGRAFIA**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia  
**LAPEGEO**  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA

Grupo de Pesquisa  
**GEFORD**  
Geografia, Ensino e Formação Docente