



# TENDÊNCIAS DA PESQUISA EM GEOGRAFIA

VOLUME II

EPISTEMOLOGIA  
E ENSINO DE  
GEOGRAFIA

Léia Aparecida Veiga  
Sergio Aparecido Nabarro  
Osmar Fabiano de Souza Filho  
Karoline Oliveira Santos  
Ramon Guerini Cândido  
(Organizadores)



# **TENDÊNCIAS DA PESQUISA EM GEOGRAFIA**

## **EPISTEMOLOGIA E ENSINO DE GEOGRAFIA**

VOLUME 2

### **ORGANIZADORES**

Léia Aparecida Veiga  
Sergio Aparecido Nabarro  
Osmar Fabiano de Souza Filho  
Karoline Oliveira Santos  
Ramon Guerini Cândido

LONDRINA, PARANÁ

2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial dos trabalhos desta coletânea sem autorização dos autores (as) e dos organizadores. Os conteúdos dos trabalhos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Obra produzida com recursos do Departamento de Geografia (DGEO), do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Londrina e da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



# F I C H A   C A T A L O G R Á F I C A

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tendências da pesquisa em Geografia [recurso eletrônico]: Epistemologia e Ensino de Geografia / Organizadores Léia Aparecida Veiga [et al.]. -- Londrina, PR: Edição Ramon Guerini Cândido, 2022. v. 2

Formato: PDF

ISBN: 978-65-00-60022-3

1. Geografia - Ensino e Pesquisa. 2. Epistemologia da Geografia.

I. Veiga, Léia Aparecida. II. Título.

CDD-910.7

Sueli Costa - Bibliotecária - CRB-8/5213

(SC Assessoria Editorial, SP, Brasil)

**Índices para catálogo sistemático:** 1. Geografia: Paraná 910.7

**COMISSÃO CIENTÍFICA**  
**SEMANA DE GEOGRAFIA UEL 2022**

Dra. Adriana Castreghini de Freitas Pereira - UEL

Me. Breno da Conceição Neto - UENP

Dr. Breno Viotto Pedrosa - UFRGS

Dr. Carlos Alexandre Bortolo - UNIMONTES

Dr. Carlos de Castro Neves Neto - IFCTSP

Dr. Cristóvão Henrique Ribeiro da Silva - UFAC

Dr. Edilson Luis de Oliveira - UEL

Dr. Eduardo Marandola - UNICAMP

Dra. Eloiza Cristiane Torres - UEL

Dra. Ideni Terezinha Antonello - UEL

Dra. Jamille da Silva Lima-Payayá - UNEB

Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura - UEL

Me. Jessica Bianca dos Santos - UEL

Me. John Carlos Alves Ribeiro - IFCTG

Dr. José Antônio Lobo dos Santos - UFBA

Dr. José Paulo Peccinini Pinese - UEL

Dra. Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira - UENP

Dra. Jussara Fraga Portugal - UNEB

Dra. Karine Bueno Vargas - UFRRJ

Dra. Kátia Souza Rangel - UNIFAP

Dr. Lindberg Nascimento Junior - UFSC

Dr. Lisandro Pezzi Schmidt - UNICENTRO

Dr. Marcel Hideyuki Fumiya - UEL

Dr. Marcelo Augusto Rocha - UNILA

Dr. Marcelo Goncalves - UEL

Dra. Márcia Aparecida Procópio da Silva Scheer - UNILA

Dr. Marciel Lohmann - UEL

Dr. Marcos Favaro Martins - UNIP

Dra. Maria Joseli Barreto - UEL

Dr. Maurício Moreira Dos Santos - UTFPR

Dr. Mitchel Druz Hiera - UEL

Dra. Patrícia Fernandes Paula Shinobu - UEL

Dra. Patrícia Helena Milani - UFSM

Dr. Paulo Henrique Castro - UENP

Dr. Pedro Henrique Carnevalli Fernandes - UENP

Dr. Ronaldo Adriano Ribeiro da Silva - UFPA

Dr. Roni Mayer Lomba - UNIFAP

Dra. Tatiana Colasante - UFMA

Dra. Valeria Barreiro Postali Santana - UNESPAR

Dra. Vanessa Maria Ludka - UENP

Dr. Vinicius Polzin Druciaki - UFG

## S U M Á R I O

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| <b>A P R E S E N T A Ç ã O</b> ..... | 11 |
|--------------------------------------|----|

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Telma Vercezi (UEL)*

|                              |    |
|------------------------------|----|
| <b>P R E F Á C I O</b> ..... | 14 |
|------------------------------|----|

*Prof. Dr. Alan Alves Alievi (UENP/SEED-PR)*

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| <b>C A P Í T U L O I</b> ..... | 18 |
|--------------------------------|----|

As imagens nas pesquisas de Geografia

*Thaynara Cortinhas*

*João Pedro Pezzato*

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| <b>C A P Í T U L O II</b> ..... | 51 |
|---------------------------------|----|

Uso da ferramenta Flipgrid na disciplina de Geografia em tempos de pandemia de COVID-19

*Rosana Kostecki de Lima*

*Agostinho Prado Alves Junior*

*Maico Eduardo Dias Dias*

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| <b>C A P Í T U L O III</b> ..... | 76 |
|----------------------------------|----|

Literatura e didática na Geografia: estado da arte

*Caroline Henriques Siqueira*

*João Pedro Pezzato*

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| <b>C A P Í T U L O IV</b> ..... | 107 |
|---------------------------------|-----|

Qual a contribuição das Histórias em Quadrinhos enquanto recurso didático?

*Marina Alves Ferreira*

*Ricardo Lopes Fonseca*

## **CAPÍTULO V ..... 134**

A utilização das obras de arte no ensino de Geografia: música, literatura e pintura subsidiando o conhecimento em diferentes realidades

*Jaqueline Telma Vercezi*

*Patrícia Fernandes de Paula-Shinobu*

*Matheus Balieiro*

## **CAPÍTULO VI ..... 165**

Questões de gênero em Geografia: como trabalhar?

*Rafaela Vieira Naiwerth*

*Josirene Mariana Pereira*

## **CAPÍTULO VII ..... 190**

O ensino e a vivência do/a aluno/a

*Edson José do Nascimento*

## **CAPÍTULO VIII ..... 215**

Experiências e vivências na avaliação no ensino de Geografia: um relato de discentes do curso Pedagogia

*Breno da Conceição Neto*

*Léia Aparecia Veiga*

## **CAPÍTULO IX ..... 244**

A representação dos estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior do estado de Rondônia sobre o conceito de cidade

*Maria Luzia Ferreira*

*Victoria Pieroli*

*Eloiza Cristiane Torres*



**CAPÍTULO X ..... 265**

O trilho e a trilha da educação intercultural

*Thalison Ramon Fernandes Lima*

*Marcelo Augusto Rocha*

**CAPÍTULO XI ..... 288**

Lugar, região e território: recortes espaciais na área de vivência dos alunos

*Edson José do Nascimento*

**CAPÍTULO XII ..... 314**

Anticolonialismo e ensino de Geografia

*Vinícius Augusto Marques dos Santos*

*Sergio Aparecido Nabarro*

**CAPÍTULO XIII ..... 339**

Trabalho de campo como ferramenta didática para o ensino da Geografia: o exemplo do extremo oeste paranaense

*José Mauro Palhares*

*Leonardo da Silva Thomazini*

*Marcia Aparecida Procopio da Silva Scheer*

**CAPÍTULO XIV ..... 366**

Educação ambiental: uma atividade integradora e significativa em um mundo em transformação

*Wilson Aparecido Paschoal*

*Eloiza Cristina Torres*

**CAPÍTULO XV ..... 405**

Alexander von Humboldt (1769-1859) e a Geomorfologia: uma discussão histórico-epistemológica

*Kátia Dias Oliveira*

*Antonio Carlos Vitte*

**CAPÍTULO XVI .....421**

Geografia, religião e suas aproximações: uma discussão teórica  
sobre o espaço sagrado

*Breno da Conceição Neto*

**CAPÍTULO XVII .....444**

Corredores ecológicos: uma análise sob a perspectiva do Parque  
Estadual Morro do Diabo, Teodoro Sampaio/SP

*Léia de Andrade*

*Vinicius Perrone*

*Aroldo Mucare*

**SOBRE OS AUTORES .....468**

## **A P R E S E N T A Ç Ã O**

Como explicar ou definir processos sempre em construção, ou transformação? De que forma explicar ou traduzir em palavras, fenômenos derivativos da sociedade... Uma sociedade em constante dinamismo, sempre investigada, interpretada e analisada, tendo como fundamento os diferentes enfoques da ciência geográfica?

Tais questionamentos reverberam na busca da compreensão, explicação e interferência na/da realidade, que vem sendo construída e dinamizada por todo o planeta.

Diante de tal constatação, vislumbra-se cada vez mais a necessidade de conhecimento e de maiores reflexões a respeito das diferentes realidades existentes no espaço geográfico. Tal contexto fomenta o debate e construção da ciência nas diferentes instâncias do conhecimento, instigando e fomentando inferências, proposições, intervenções, e até mesmo, transformações para suplantar as demandas geradas pelo contexto atual da sociedade do século XXI.

Na proposta que trouxemos para a XXXVIII Semana de Geografia (SEMAGEO) da Universidade Estadual de Londrina (2022), a discussão do ordenamento territorial fez-

se crucial para corrigirmos rotas e efetivarmos ações que tragam maior qualidade, equidade e simbiose entre o meio e o homem. Evidentemente, sem que percamos de vista o equilíbrio que nos permite balizar e minimizar os impactos dos processos em curso.

As temáticas arroladas na Semana transitaram por diferentes áreas e escopos, não só da ciência geográfica, como de áreas afins, resultando em uma profícua produção de conhecimento. As diferentes contribuições transitaram por reflexões tanto por aspectos físicos, quanto sociais e ambientais, que culminaram na publicação de três livros intitulados "Tendências da Pesquisa Geográfica". Cada volume foi organizado com temáticas aglutinadoras de temas afins, não havendo a determinação de uma linha teórico-metodológica específica, mas que, mesmo assim, possibilitou a apresentação de algumas vertentes para o conjunto da obra. O primeiro volume apresenta o tema Geografias Urbanas e Tecnologias, o segundo volume, Epistemologia e Ensino de Geografia e por fim, o terceiro volume, Meio ambiente, Sociedade e Cultura.

O resultado das pesquisas apresentadas nas obras são fruto da atuação de pesquisadores de graduação, pós-graduação e egressos, não apenas de Londrina (PR), como

também de outras partes do território brasileiro. Fato este que evidencia a exuberância que o meio nos proporciona e instiga a ecleticidade de olhares por meio da Geografia.

Para finalizar, frisamos que a intenção não foi necessariamente o ineditismo em todas as pesquisas. Revisitamos e aprofundamos temas vinculados ao estudo das dinâmicas recentes e das lógicas verificadas na produção do espaço pelas práticas de diferentes agentes, que demandam minúcias nas reflexões da ciência geográfica.

Com essas obras, intenciona-se agregar contribuições pertinentes, que fomentem e resultem em outras pesquisas. Instigando o surgimento de novas vertentes e reflexões na Geografia para seguirmos contribuindo para a estruturação de um meio mais equânime e justo, frente a todas as transformações que o território vem apresentando.

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Telma Vercezi**

Departamento de Geociências  
Universidade Estadual de Londrina  
Coordenadora da XXXVIII Semana de Geografia da UEL (2022)

## P R E F Á C I O

Nas últimas décadas políticas educacionais de cunho neoliberal e endossadas por órgãos internacionais tem ganhado espaço no cenário educativo, trazendo consigo propostas de ensino e aprendizagem que visam atender os interesses do capital e não da formação plena do cidadão.

Nesse contexto, em particular desde 2016 e de forma mais incisiva após o ano de 2020, nós professores-pesquisadores do Ensino Básico e do Ensino Superior buscamos resistir frente às atuais políticas curriculares e avaliações externas, que ao serem colocadas em prática de forma aligeirada e sem reflexão por parte da comunidade escolar, podem comprometer a formação discente e fragilizar a já tão frágil autonomia docente.

Trata-se de uma resistência pedagógica respaldada no entendimento da realidade que nos tem sido imposta no âmbito educacional via reflexões coletivas, pesquisas bibliográficas e empíricas, práticas pedagógicas e com diálogos constantes junto a nossos pares e comunidades escolares e universitárias, buscando refletir sobre nossas práticas espaciais no ambiente de ensino formal, no sentido de avançar na construção de "práticas espaciais insurgentes" que reverberem "na visão de mundo dos

estudantes e nas suas práticas espaciais cotidianas (práxis)" (STRAFORINI, 2018, p. 190). E, principalmente, de nos enxergar no papel de sujeito social com práticas espaciais também enquanto docentes na disciplina de Geografia, práticas essas que podem corroborar para a manutenção do status quo defendido pela elite hegemônica que tem buscado adestrar corpos e mentes ou, por outro lado, avançar no sentido de compreender como utilizar a Geografia "como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana" conforme apontado por Straforini (2018, p. 193).

E é no âmbito de se pensar o papel docente e a formação dos discentes nas aulas de Geografia enquanto práticas espaciais de significação que no cotidiano vai produzindo visões de mundo a partir dos conceitos/conteúdos/estratégias de ensino/processo avaliativo desenvolvidos em sala de aula, que essa coletânea composta por dezoito (18) capítulos escritos por pesquisadores e pesquisadoras do campo da Geografia pode ser entendida como um convite à reflexão sobre nossas práticas espaciais escolares.

Os primeiros cinco capítulos os/as pesquisadores/as abordaram a importância das linguagens nas aulas de Geografia, seja por meio a realização de estudo do tipo estado da arte de determinada linguagem como as imagens e a literatura nas aulas de Geografia, seja a partir da discussão acerca da produção e desenvolvimento de intervenções pedagógicas em sala de aula, com a utilização da ferramenta Flipgrid, de histórias em quadrinhos e de obras de artes nas aulas de Geografia.

Os capítulos seguintes, do sexto ao décimo quarto, tendo como foco os processos de ensino e aprendizagem, os/as autores/as trouxeram reflexões sobre o trabalho com gênero em sala de aula, com conceitos da Geografia e a vivência dos estudantes assim como sobre avaliação escolar, representações sociais da cidade e a importância do trabalho de campo seja como ferramenta didática seja parte de uma atividade integradora de educação ambiental. Discussões sobre educação intercultural e o anticolonialismo entrelaçando o ensino de Geografia e tão necessárias nos dias atuais também foram contempladas nessa coletânea.

Por fim, nos capítulos finais da coletânea, encontram-se discussões que, embora não estejam diretamente ligadas aos processos de ensino e aprendizagem, podem contribuir



para a formação continuada docente, ao abarcarem a geomorfologia em uma perspectiva histórico-epistemológica, a geografia e o espaço sagrado e corredores ecológicos.

Os textos que compõem esta obra foram escritos por diferentes autores com olhar científico e linhas de abordagens plurais, com potencial de inspirar "práticas espaciais insurgentes" no sentido discutido por Straforini<sup>1</sup>(2018).

**Prof. Dr. Alan Alves Alievi**

Docente do Colegiado de Geografia  
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)  
Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR)

---

<sup>1</sup> STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. ESTUDOS AVANÇADOS. 32 (93), 2018.

## C A P Í T U L O I

### **AS IMAGENS NAS PESQUISAS DE GEOGRAFIA**

Thaynara Cortinhas  
João Pedro Pezzato

A presente pesquisa teve como finalidade verificar como está a produção científica com relação ao uso de imagens no ensino de Geografia, tendo como recorte o período de 2010 a 2020. O interesse em estudar a temática surgiu a partir da minha participação no projeto de extensão intitulado "Atlas Municipal de la Serena, Região de Coquimbo, Chile: o município pelo olhar de escolares". O principal objetivo do referido projeto era promover a elaboração de um Atlas Histórico e Geográfico do município e, para isso, havia outros objetivos relacionados, tais como a articulação com um curso de formação de professores, a elaboração de sequências didáticas para trabalhar com estudantes, observação e análise de produção escrita e de imagens de alunos. A partir dessa experiência, iniciou-se a construção desse trabalho.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 38), nos últimos anos tem crescido acentuadamente os programas, cursos, seminários e encontros na área da Educação e, conseqüentemente, as pesquisas sobre a área, envolvendo diferentes temas e aspectos. Porém, nota-se que "o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares".

Nesse sentido, as autoras colocam que faltam estudos que façam um balanço e reúnam o conhecimento produzido, examinando o que já existe e os assuntos que necessitam de mais. Dessa forma, as pesquisas do tipo "estado da arte" podem contribuir para tais mudanças. Assim, nesta pesquisa pretendeu-se, a partir do levantamento de teses e dissertações, em diferentes bancos de dados, categorizar as produções, organizando e definindo quais são as suas abordagens, discutir os distintos objetivos verificados nas produções científicas, evidenciando quais as contribuições desses estudos para a Geografia e as possíveis lacunas, através da Análise de Conteúdo.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho foram realizados segundo o método de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977; 2016), que contou com recursos do *software* ATLAS.ti para auxiliar na análise qualitativa dos

corpos de dados textuais.

Inicialmente realizou-se a coleta das pesquisas no banco de dados, utilizando para isso o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para pesquisas de 2013 a 2020 e os repositórios institucionais para aquelas defendidas entre 2010 e 2012. Posteriormente, o material foi organizado, separando-se os dados bibliográficos e os resumos em um arquivo do *Microsoft Excel*, sendo este transformado em PDF. A seguir, o arquivo foi exportado ao *software* de análise - ATLAS.ti, o qual permitiu a leitura, a codificação e categorização das pesquisas, para que depois pudessem ser feitas as interferências e considerações sobre as pesquisas sobre o uso de imagens no ensino de Geografia de 2010 a 2020.

A partir dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, as pesquisas apontaram um maior envolvimento com as imagens, no que diz respeito aos livros didáticos, Geotecnologias e TICs e às práticas pedagógicas.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram divididos em três etapas: a coleta, a organização e a análise do material.

### **Coleta do material**

Para atingir os objetivos desta pesquisa, primeiramente definiu-se o banco de dados para a busca das dissertações e teses: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o qual segundo Vieira e Maciel (2007) foi fundado em 1987, se configurando como multidisciplinar por conter diversas áreas do conhecimento e suas subdivisões, além de agregar informações de Programas de Pós-Graduação do país; o acesso é livre, via internet.

Dessa forma, a fim de buscar os trabalhos, foram utilizados os descritores "geografia", "imagens", "ensino" com o operador booleano "AND" para separar as palavras, indicando que o sistema de busca deveria trazer resultados de pesquisas as quais aparecessem os três termos juntos. Para refinar os resultados, ainda foi selecionado o período de tempo nos filtros, de 2010 a 2020, e o filtro de Área do Conhecimento, sendo selecionadas as áreas de Geografia e

Educação.

Com isso, ficou definido o *corpus*, o qual, conforme Bardin (2016, p. 66) "é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos". A formação desse *corpus* deve seguir um conjunto de regras, como: a) Regra da exaustividade: seleção de todos os materiais que correspondam aos critérios definidos; b) Regra da representatividade: o material tem que ser representativo de acordo com os critérios; c) Regra da homogeneidade: o material a ser analisado deve ser igual em composição e ter sido selecionado pelos mesmos procedimentos; d) Regra da pertinência: os documentos devem ser adequados para os objetivos da análise. Considerando o exposto, a operação de busca no banco de dados deu origem a 116 pesquisas, mas destas 65 estavam passíveis de serem coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações; 30 a divulgação não foi autorizada pelos autores; 21 eram anteriores à Plataforma Sucupira.

A Plataforma Sucupira é o sistema da CAPES responsável pelas informações da Pós-Graduação do país, que teve origem em 2014. Assim, os trabalhos defendidos antes desse período, (exceto os de 2013) no Catálogo de Teses e Dissertações aparecem apenas com informações básicas como autor, título, a instituição, grau, dessa forma foi

necessário buscá-los em outros bancos de dados, no caso, os repositórios das instituições das pesquisas. Das 21 pesquisas anteriores à Plataforma Sucupira, 19 foram coletadas, pois duas delas não estavam disponíveis no repositório de sua instituição. Assim, do total de pesquisas, 84 foram analisadas na presente pesquisa.

### **Organização do material**

Foi realizada uma organização inicial nas pesquisas, essencial para a etapa que se sucedeu. As 84 teses e dissertações foram baixadas dos bancos de dados para o computador para que pudessem ser organizadas suas informações principais e, principalmente, para que fosse realizada a leitura inicial dos resumos. Conforme Ferreira (2002), o título informa ao catálogo a existência da pesquisa e devem expressar a temática abordada; já os resumos devem conter o objetivo, metodologia, a teoria, resultados, conclusões. De acordo com a autora, nesse momento inicial, há a interação com os dados encontrados, "através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção." (p. 265). Aqui serão respondidas as perguntas "quando", "onde" e

"quem" produziu essas pesquisas.

## **Análise do material**

O material foi organizado em planilha, no *software Microsoft Excel* e então transformado no formato PDF para que pudesse ser exportado para o *software* de análise, no caso o ATLAS.ti 9. Este *software*, que é um tipo de SADQ (Software de análise de dados qualitativos), de acordo com Walter e Bach (2015), foi lançado no início dos anos 1990 e pode ser utilizado para diferentes tipos de pesquisas, mas essencialmente de cunho qualitativo, pois para pesquisas de tipo quantitativa existem outros *softwares* mais adequados, como o N-Vivo, por exemplo.

Dessa forma, por meio do ATLAS.ti foi realizada primeiramente a codificação do material. Para Gibbs (2009, p. 60),

a codificação é a forma como você define sobre o que se trata os dados em análise. Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva. Geralmente, várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código. Sendo assim, todo o texto, entre outros elementos, que se refere à mesma coisa



ou exemplifica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome.

Essas passagens são o que Bardin (2016) denomina de unidade de registro (UR) – os seguimentos de texto que registram os códigos, assim, de dimensão variável. Embora a autora (Ibidem) coloque a existência de principais cinco tipos de unidades de registro mais utilizadas (palavra, tema, objeto ou referente, personagem, acontecimento e documento), nessa pesquisa foi utilizada a UR do tipo tema, ou seja, é possível identificar um tema no seguimento.

Assim, como base para identificação das URs foram lidos os resumos das teses e dissertações, e, posteriormente, essas URs foram codificadas. Os resumos podem apresentar grande variabilidade, alguns são muito sucintos, outros confusos ou incompletos, não contemplando as informações que todos os resumos devem ter, o que pode dificultar a análise e categorização. De fato foi o que ocorreu durante esta pesquisa, mesmo que se espere uma certa homogeneidade nas configurações dos resumos no banco de dados empregado, portanto, para codificar os trabalhos corretamente, utilizou-se como base os objetivos de cada tese e dissertação, o que permitiu identificar dezoito temas: Cartografia, Climatologia, Currículo, Desenvolvimento e /ou Aplicação de Práticas Pedagógicas,

Docentes, Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação Especial e Inclusiva, Escola de Tempo Integral, Discentes, Formação Continuada, Formação Inicial, Geotecnologias e TICs Livros Didáticos, Paisagem, Qualidade Educacional, Astronáutica e Sustentabilidade.

Em seguida, esses 18 códigos foram agrupados em categorias. Bardin (2016) coloca que "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento 25 segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos" (p. 85). A categorização, (Ibidem), segue aos seguintes critérios: semântico (agrupar em temas do mesmo grupo), sintático (conforme a classe de palavra a qual os elementos pertencem), léxico (de acordo com o sentido) e expressivo (agregar segundo os problemas de linguagem). No caso, foi utilizado o critério semântico, agrupando os códigos e suas respectivas URs de acordo com o tema que tratavam, o que deu origem a cinco categorias: Conteúdos e Metodologias da Ciência Geográfica, Política Educacional, Ensino de Geografia, Modalidades de Ensino e Formação de Professores.

**Figura 1:** A codificação e a categorização dos dados.

| <b>Códigos</b>                                             | <b>Categorias</b>                  |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Cartografia                                                | Conteúdos da<br>Ciência Geográfica |
| Climatologia                                               |                                    |
| Educação Ambiental                                         |                                    |
| Geotecnologias e TICs                                      |                                    |
| Paisagem                                                   |                                    |
| Sustentabilidade                                           |                                    |
| Currículo                                                  | Política<br>Educacional            |
| Livros Didáticos                                           |                                    |
| Qualidade Educacional                                      |                                    |
| Desenvolvimento e /ou Aplicação de<br>Práticas Pedagógicas | Ensino de<br>Geografia             |
| Recurso Didático                                           |                                    |
| Educação do Campo                                          | Modalidades da<br>Educação         |
| Educação Especial e Inclusiva                              |                                    |
| Escola de Tempo Integral                                   |                                    |
| Docentes                                                   | Sujeitos da<br>Educação            |
| Estudantes                                                 |                                    |
| Formação Continuada                                        | Formação de<br>Professores         |
| Formação Inicial                                           |                                    |

**Fonte:** Autores (2022).

Através da categorização, identificaram-se as "tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações" (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 44), respondendo às questões que se referem à "o quê" e "o como" dos trabalhos, verificando as distinções e o que têm em comum entre si (FERREIRA, 2002).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A pesquisa do tipo "Estado da Arte" se desenvolveu conforme a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que tem como foco a análise qualitativa. Conforme Oliveira et al. (2003, p. 3-4)

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematiza o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. Nesse processo, faz-se necessário considerar a totalidade de um "texto", passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Esse tipo de técnica não consiste em uma simples indexação ou classificação de textos e documentos, na realidade, essas são etapas do método que é mais extenso. A partir da AC, é possível apreender os principais conceitos tratados nos documentos em análise, de forma que para Oliveira (2003) se destaca a sua finalidade, que é a construção de conhecimento a partir da interpretação desses dados. Bardin (2016, p. 28) realiza comparações entre a análise documental e a análise de conteúdo, sendo possível compreender que a segunda possui a qualidade de produzir outras informações:

A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação). A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

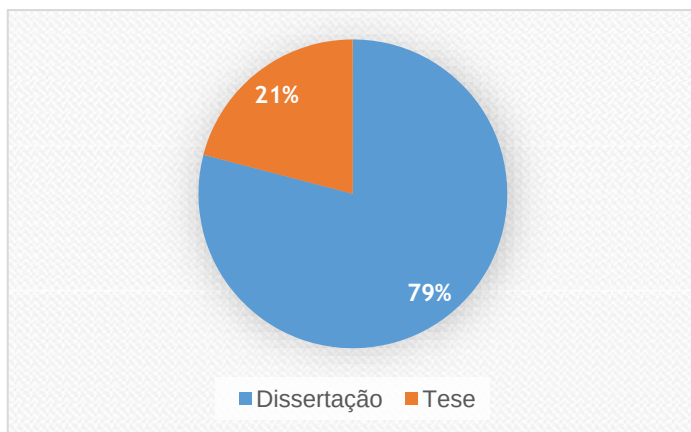
A Análise de Conteúdo é composta de três etapas. A análise preliminar consiste em organizar o material, realizando uma leitura flutuante e construir o *corpus* que será analisado. A exploração do material envolve a codificação e a

categorização do *corpus*. Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação, onde é realizada a inferência ou identificação das conclusões.

Nas últimas décadas, conforme aponta Bardin (2016), os programas de computador têm auxiliado na realização das pesquisas de AC, se multiplicando as suas aplicações, já que agora esses programas têm a capacidade de manipulação de dados muito maior do que a manual.

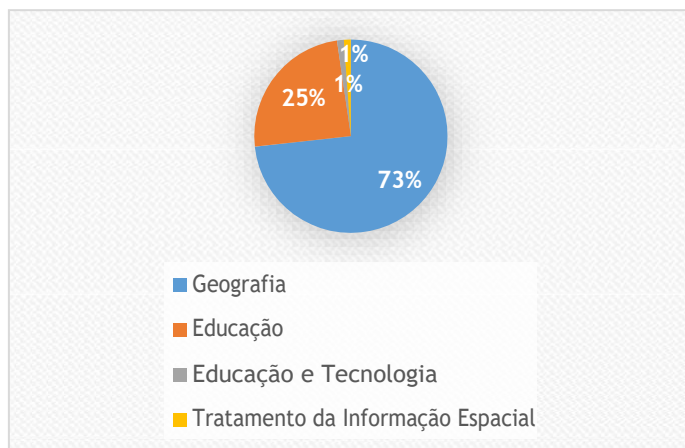
## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Após a operação de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com a aplicação dos devidos filtros, foi possível encontrar 84 pesquisas passíveis de serem analisadas, de 2010 a 2020, sendo que destas 21% eram teses e, a maioria, 79%, eram dissertações.

**Figura 2:** Tipo de pesquisa.

**Fonte:** Autores (2022).

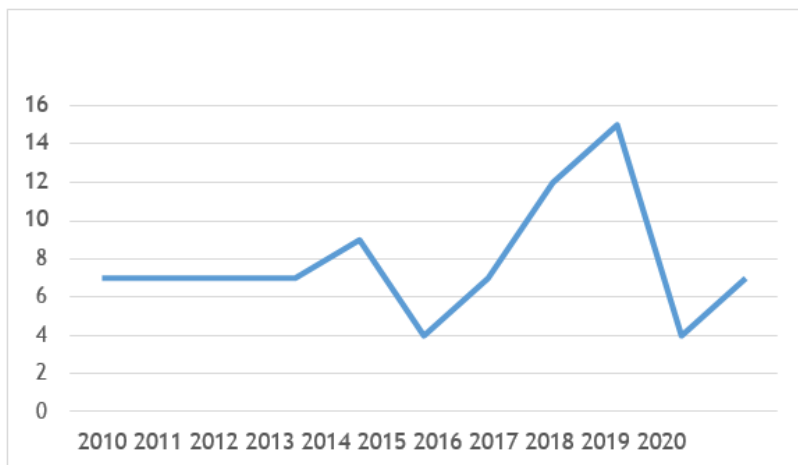
Com relação às áreas de pesquisa, inseridas no filtro, a maioria das pesquisas que envolve ensino de Geografia e imagens está concentrada na pós-graduação em Geografia (73%), seguida pela Educação (25%) e apenas um trabalho (1%) na área de Educação e (1%) na área de Tecnologia e Tratamento da Informação Espacial.

**Figura 3:** Áreas de pesquisa

**Fonte:** Autores (2022).

A quantidade de pesquisas, por ano de publicação, foi de 7 publicações até o ano de 2013; o ano seguinte apresentou o segundo maior pico de produções, pois o mais elevado ocorre em 2018, com 15 publicações; nos anos seguintes o número de publicações decresceu até 2019, quando voltou a subir.

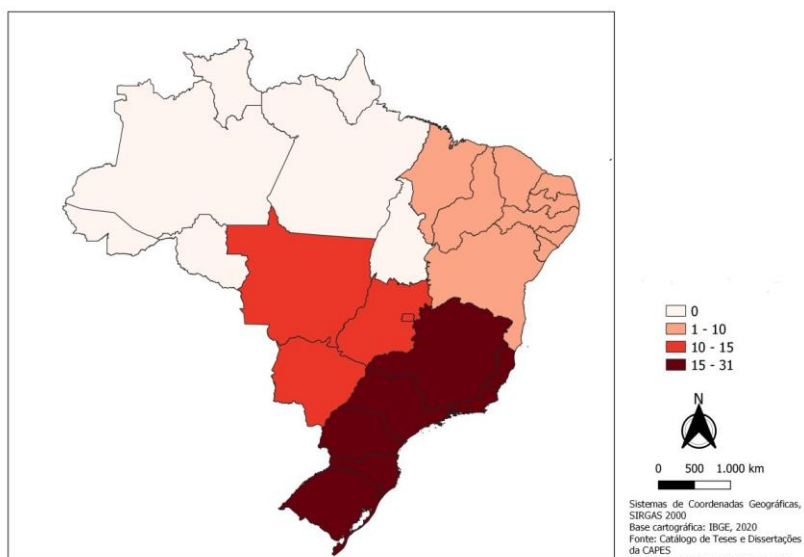


**Figura 4:** Quantidade de pesquisas, por ano de publicação

**Fonte:** Autores (2022).

Também foi realizado o mapeamento, em escala nacional, a respeito da localização das dissertações e teses que envolvem ensino de Geografia e imagens. Verifica-se que a maioria dos trabalhos se concentra na região Sul e Sudeste, seguido pela região Centro-Oeste. A região Nordeste possui poucas publicações com essa temática e na região Norte não existem produções.

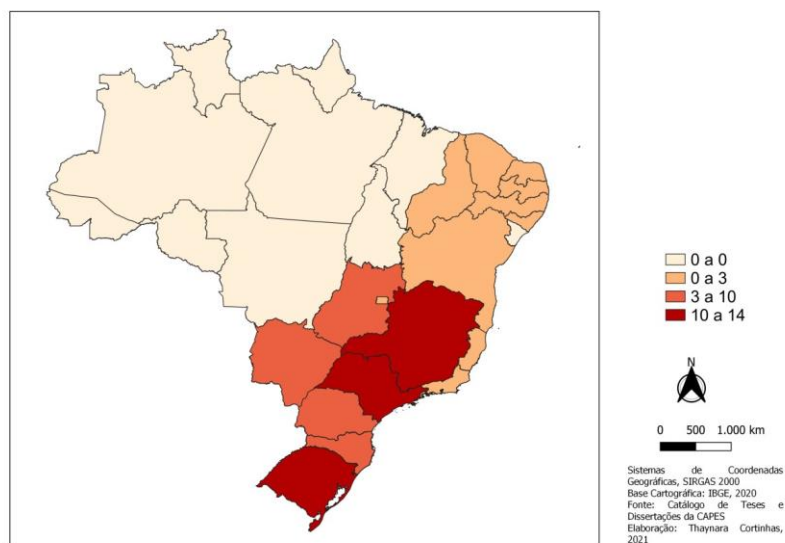
**Figura 5:** Quantidade de pesquisas (2010 – 2020) por região, conforme o vínculo institucional do autor



Fonte: Autores (2022).

Conforme o mapa a seguir, os estados Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais foram os que mais produziram pesquisas com o tema ensino de Geografia e imagens, seguidos por Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Goiás. Houve poucas pesquisas no Distrito Federal, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Não houve pesquisas nas demais Unidades Federativas.

**Figura 6:** Quantidade de pesquisas (2010 – 2020) por Unidade Federativa, conforme o vínculo institucional do autor.



**Fonte:** Autores (2022).

Sobre os resultados gerais levantados através do banco de dados, é necessário levar em consideração alguns fatores que podem ter influenciado o comportamento desses dados. Com relação à pós-graduação, a maioria dos cursos e, conseqüentemente, os pós-graduandos *stricto sensu*, são historicamente de mestrado. A sua distribuição regional é concentrada, pois, conforme Morosini (2009), as regiões Sudeste e Sul concentravam juntas, em 2008, 71% dos cursos de mestrado e 79% dos cursos de doutorado,

proporção que se mantêm atualmente.

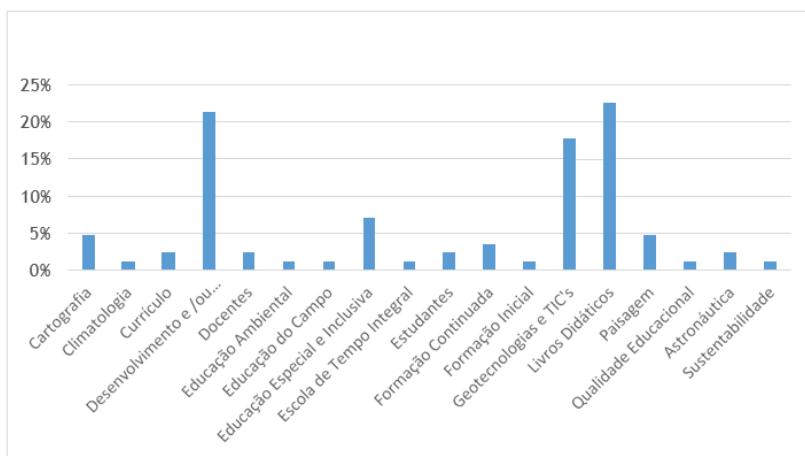
Em algumas universidades, além de programas de pós-graduação serem voltados à pesquisa de ensino de Geografia, existem grupos de pesquisa e laboratórios nos quais a temática ensino de Geografia e imagens está englobada, como o grupo "Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens" com envolvidos da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) e o OLHO – laboratório de estudos audiovisuais da UNICAMP. Ademais, a partir de 2009, começa a haver o evento Colóquio Internacional "A Educação pelas Imagens e suas Geografias", o que também pode ter fomentado pesquisas com essa temática a partir desse período. Segundo o site da 5ª edição do evento (2017), que contém as informações sobre as edições anteriores, o Primeiro Colóquio marca a institucionalização da rede de pesquisas sobre "Imagens, Geografias e Educação". Dessa forma, a partir desta primeira edição, foram lançados dossiês, projetos de pesquisa, números especiais de revistas, livros e anais.

## Dados codificados e categorizados

Conforme mencionado nos procedimentos metodológicos, a partir da leitura dos resumos das dissertações e teses no *software* Atlas.ti, foi realizada a codificação dos trabalhos de acordo com as URs temáticas.

Observando a frequência dos códigos na Figura 7, nota-se que existe concentração nos temas: 1º Livros Didáticos (23%), 2º Desenvolvimento e/ou Aplicação de Práticas Pedagógicas (21%), 3º Geotecnologias e TICs (18%); enquanto os outros 15 temas possuem proporções bem menores nas pesquisas encontradas.

**Figura 7:** Frequência dos códigos nas pesquisas



Fonte: Autores (2022).

Após a etapa de codificação, os códigos foram agrupados em seis categorias de critério semântico, ou seja, agrupadas em temas de mesmo grupo. A primeira categoria, "Políticas Educacionais", englobou três códigos: Currículo, Qualidade Educacional e Livros Didáticos, sendo que os trabalhos sob estes códigos são mais numerosos não só dentro da categoria, mas entre todos os códigos.

Os livros didáticos, por serem uns dos materiais de apoio mais utilizados no ensino e por envolver o uso de imagens, se destacaram nos resultados de busca. De acordo com Santos (2020, p. 7) "nota-se que os livros didáticos no mundo contemporâneo apresentam um imperativo das imagens em suas páginas".

Os autores se concentraram, então, nesse caso, a realizar análises das imagens/fotografias expostas nos livros, de forma a investigar como temas tais como o Brasil, o espaço geográfico, o continente africano, gênero e sexualidade, a região nordeste, o campo brasileiro, as geotecnologias, o consumo, a paisagem, o relevo, educação ambiental, rios e bacia hidrográfica e a diversidade cultural são apresentadas nessas imagens. De forma geral, compreendendo o livro didático como um artefato cultural, os estudos se utilizam, em sua maioria, dos estudos culturais, da semiótica, análise de conteúdo e estado da arte para análise dos objetos.

Dessa forma, apontaram especialmente duas questões principais: a divulgação de estereótipos de determinados temas e a predominância da utilização das imagens com fim apenas ilustrativo.

A Constituição Federal de 1988 definiu o direito à educação e o dever do Estado a ofertá-la, sendo os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) regulamenta a educação no Brasil, do ensino básico ao superior. A legislação coloca que deve haver um currículo comum, a nível nacional, que embase os currículos em escalas menores, como é o caso da BNCC atualmente. Existem diversas políticas educacionais, entre as quais o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no qual se inclui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As políticas educacionais têm a função de garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade. Porém,

[...] não são levadas a sério pesquisas que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, sobretudo, são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de

políticas, na sua gestão e avaliação. (...) O foco estreito continua responsabilizando os professores e até os próprios educandos (ARROYO, 2010, p. 1383-1384).

Com isso, têm sido privilegiadas no embasamento das políticas educacionais as avaliações educacionais, que colocam a qualidade educacional em um patamar muito negativo, corriqueiramente divulgado pela mídia.

A LDB 9394/96 também regulamentou a educação brasileira em níveis, etapas e modalidades. No nível da Educação Básica, as etapas se dividem em Ensino Infantil (da creche à pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. Já o Nível da Educação Superior, envolve os cursos sequenciais, as graduações, pós-graduações e as extensões.

Nas modalidades de ensino estão inseridos: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância. Dessa forma, a segunda categoria, "Modalidades de Ensino", conta com três códigos – "Educação do Campo" (13%), "Escola de Tempo Integral" (13%) e "Educação Especial e Inclusiva" (75%).



A Educação do Campo é adequada às necessidades dos sujeitos que vivem no campo, desde o seu currículo, as escolas são organizadas de forma a atendê-los em sua realidade, bem como as metodologias. No caso da pesquisa com essa temática, pertencente ao código "Educação do Campo", teve como objetivo compreender a construção da Educação do Campo no assentamento Lagoa do Mineiro, no estado do Ceará.

Já a modalidade Educação Especial e Inclusiva engloba o ensino voltado aos estudantes com necessidades educativas especiais. As pesquisas desta modalidade são a respeito dos estudantes com deficiências visual e auditiva. Dessa forma, os trabalhos trazem os desafios e propostas de adaptação que podem ser utilizadas no ensino de Geografia para esses alunos e uma delas avalia o ensino de Geografia em uma Escola de Surdos.

A pesquisa envolvida no código "Escola de Tempo Integral" teve como objetivo investigar o ensino de Geografia em uma escola desta modalidade, em Teresina, Piauí, apontando, que aumentar o tempo de permanência na escola não melhora a qualidade desse ensino.

A terceira categoria, "Conteúdos e Metodologias da Ciência Geográfica" englobou seis códigos: o mais significativo, Geotecnologias e TICS (55%), sendo o terceiro mais

numeroso em pesquisas, Cartografia (15%), Climatologia (3%), Paisagem, Educação Ambiental, Sustentabilidade e Astronáutica.

Os trabalhos envolvidos pelo código "Cartografia" discutem o ensino de cartografia nas escolas, alguns aplicam a tecnologia junto ao ensino de cartografia, e um deles o mapeamento alternativo, realizado junto à povos indígenas. Em "Climatologia", o ensino da Climatologia.

Os trabalhos compreendidos no código "Educação Ambiental" investigam o papel da experiência em áreas verdes para o processo de aprendizagem em Educação Ambiental. As pesquisas de "Geotecnologias e TICs" discutem o uso de tais tecnologias nas instituições de ensino.

A Geografia, em especial o ensino, não são alheios às transformações ocorridas no fim do último século, sendo que vêm sendo introduzidas metodologias e tecnologias de representações do espaço geográfico, tais como o Geoprocessamento, os Sistemas de Informações Geográficas, a Cartografia Automatizada, o Sensoriamento Remoto, entre outros (BORGES, 2015). Dessarte, os trabalhos sob esse código procuraram pesquisar o estado da utilização das Geotecnologias e das TICs nas escolas/no ensino. Os resultados confluem, apontando que "os alunos

demonstram interesse pelo uso" (RIZZATTI, 2018, p. 8) e que "apoiados por outras ferramentas podem contribuir para ampliar as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem de Geografia" (ARRUDA, 2013, p. 8). Por outro lado, também existe por parte dos professores o interesse em utilizá-las e, muitas vezes, existe o aporte tecnológico da escola, mas há "falta de conhecimentos técnicos e pedagógicos acerca da tecnologia" (BORGES, 2015, p. 8), o que impacta a não utilização ou baixa frequência, em especial das Geotecnologias no ensino. Nesse sentido existe a necessidade de capacitação dos professores para a utilização dessas tecnologias nas suas aulas.

No caso de "Paisagem", as pesquisas buscam verificar a compreensão dos alunos a respeito das paisagens do futebol, da Amazônia, a percepção da sociedade relativo às cavernas brasileiras e as transformações da paisagem de uma bacia hidrográfica. Em "sustentabilidade", avaliam a possibilidade de produção sustentável no campo. E em "Astronáutica", as relações e potencialidades da Astronáutica para a Geografia.

A quarta categoria, "Ensino de Geografia", envolve três códigos: "Desenvolvimento e/ou Aplicação de Práticas Pedagógicas" (82%), o segundo mais numeroso em pesquisas, "Docentes" (9%) e "Discentes" (9%), que são as

três temáticas básicas envolvidas no ensino encontradas nos trabalhos.

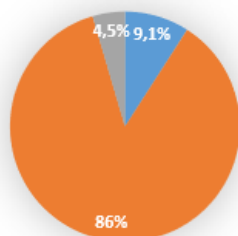
As teses e dissertações envolvidas no código "Desenvolvimento e/ou Aplicação de Práticas Pedagógicas" desenvolvem e/ou aplicam práticas nas escolas, a fim de verificar se elas facilitam a aprendizagem de um conteúdo da Geografia. Já as pesquisas do código "Docentes" se propõem a refletir sobre a própria prática pedagógica e investigar se a Lei 10.639/03, que dispõe a respeito do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, se configurou como norteadora das práticas dos professores. Em "Estudantes", os trabalhos buscam compreender as identidades territoriais dos alunos que vivem em Alvorada/RS e o movimento dos alunos brasiguaios, na fronteira do Paraná com a Argentina e o Uruguai.

Por fim, a última categoria "Formação de Professores" possui dois códigos: "Formação Continuada", com 17% das pesquisas, e "Formação Inicial, com 83%. A pesquisa contida no código "Formação Inicial" buscou analisar o uso e a importância das TICs na formação do professor de Geografia. Já as pesquisas inseridas no código "Formação Continuada", através de encontros com docentes, uma avaliou a relevância do uso dos sentidos de professores e alunos para a aprendizagem, outra a formação para o

ensino de Educação Ambiental e uma relatou uma experiência com dança na formação continuada de professores.

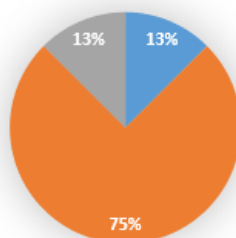
**Figura 8:** Categorias.

**Categoria 1: Políticas Educacionais**



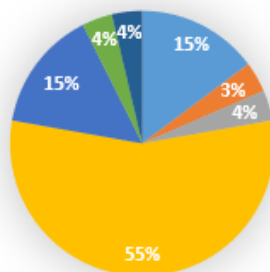
■ Currículo  
■ Livros Didáticos  
■ Qualidade Educacional

**Categoria 2: Modalidades de Ensino**

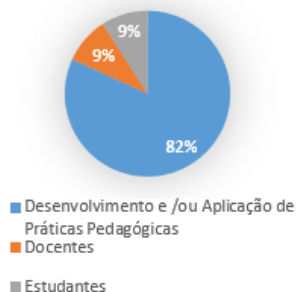
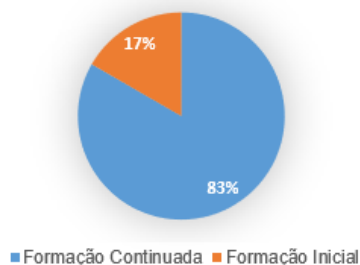


■ Educação do Campo  
■ Educação Especial e Inclusiva  
■ Escola de Tempo Integral

**Categoria 3: Conteúdos e Metodologias da Ciência Geográfica**



■ Cartografia  
■ Climatologia  
■ Educação Ambiental  
■ Geotecnologias e TIC's  
■ Paisagem  
■ Sustentabilidade  
■ Astronáutica

**Categoria 4: Ensino de Geografia****Categoria 5: Formação de Professores**

**Fonte:** Autores (2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o poder que as imagens possuem como linguagem fundamental na constituição do nosso cognitivo e atualmente seu alcance é deliberado com avanço tecnológico e acesso às redes de comunicação por grande parte da população. A própria Geografia, foi permeada pelas imagens em sua constituição, porém no ensino de Geografia, foi privilegiado por muitos anos um ensino pautado no tradicionalismo da memorização dos fatos geográficos, desconectados com a realidade do estudante, bastante incidente hoje.

Apesar disso, muitos professores buscam uma mudança de paradigma, trazendo novas maneiras de se trabalhar a Geografia e, no caso, o ensino de Geografia. Um ensino

baseado em imagens auxilia no processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico e, também, na aprendizagem dos conceitos da Geografia, sobretudo em um mundo no qual os estudantes estão inseridos em uma era tecnológica com a prevalência da cultura das imagens. Por isso também é tão importante a problematização dessas imagens, providas de sentidos que devem ser desvendados, colaborando para uma concepção crítica das informações.

Nesse sentido, verificou-se nas pesquisas que existe a preocupação de fomentar a discussão e divulgar práticas de ensino de Geografia por meio de imagens no período em estudo (2010 a 2020). Essas pesquisas, teses e dissertações, se concentram nas instituições públicas de Ensino Superior, em Programas de Pós-Graduação localizados, sobretudo, nas regiões Sudeste e Sul. Destacaram – se trabalhos que se preocuparam em analisar as imagens veiculadas e retratadas pelos livros didáticos, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando as imagens e com as Geotecnologias e TICs no ensino. Também se sobressaem as pesquisas com imagens em contexto da educação especial e inclusiva.

Por fim, a utilização do programa Atlas.ti auxiliou no processamento de dados e contribuiu para a adequada realização da pesquisa, por ser um programa que reúne os trechos destacados a poucos cliques bem organizados não havendo necessidade de envolver grandes volumes de papéis nas várias idas e voltas aos textos ao longo da realização da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES: À PROCURA DE NOVOS SIGNIFICADOS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.- dez. 2010. Disponível em: [SciELO - Brasil - Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados](#) Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Acesso em: 31 out. 2021.

ARRUDA, J. N. F. POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DOS PRODUTOS DE SENSORIAMENTO REMOTO PARA O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II. 2013. 150 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016, 278 p.

BORGES, R. O USO DO SENSORIAMENTO REMOTO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA. 2015. 105 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2015.



BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Legislação**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 04 nov. 2021.

EDIÇÕES ANTERIORES. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL "A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS" E XVII SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA **DA UDESC**, 2017. Disponível em: <https://5coloquioimagensblog.wordpress.com/>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, pág. 257-272, agosto de 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em 12 jun de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. LIMA, E. *et al.* ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/agosto 2003.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR**, ano 1, n. 1, p. 125 - 152, novembro 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 19, pp. 37-50, set-dez, 2006.

RIZZATTI, M. **A CARTOGRAFIA ESCOLAR E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DAS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2018. 144 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SANTOS, L. REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DE RELEVO NO LIVRO **DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DE SEXTO ANO**. 2020. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO, 2020

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B.. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 33, n. 2, p. 353- 367, ago. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 05 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200012>.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. ADEUS PAPEL, MARCA-TEXTOS, TESOURA E COLA: INOVANDO O PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO POR MEIO DO ATLAS.TI. ADMINISTRAÇÃO: **ENSINO E PESQUISA**, Rio de Janeiro, v. 16, ed. 2, p. 275-308, ABR MAI JUN 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.236

## C A P Í T U L O   I I

### **USO DA FERRAMENTA FLIPGRID NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19**

Rosana Kostecki de Lima  
Agostinho Prado Alves Junior  
Maico Eduardo Dias Dias

Os recursos tecnológicos desempenham influência em diversas áreas da sociedade, por exemplo, da comunicação, transporte, bens e serviços. No período 2019-2021 de pandemia de COVID-19 as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em muitas áreas têm se mostrado eficientes com aumento de uso a cada dia que passa, com aprimoramento de novas técnicas e ferramentas capazes de “encurtar” o espaço e o tempo. De acordo com Castells (2019), a tecnologia pode trazer com sua dinâmica de inovação profundas mudanças para o mundo como o desenvolvimento e consequências na democracia e na cidadania.

A cada dia que passa mais inovações e avanços na área da educação são levadas para a sala de aula, embora haja

muitos problemas de estruturas, como: sinais de dados móveis, falta de *internet* banda larga, problemas socioeconômicos e outros. Contudo, os benefícios têm sido muito significativos também em diversas disciplinas, bem como na disciplina de Geografia. Há diversas pesquisas atuais como Vasconcelos (2020); Filho e Gengnagel (2020); que discutem o uso de tecnologias e ensino remoto, sobretudo em tempos de COVID-19.

Na disciplina de Geografia, o uso da tecnologia móvel vem sendo muito pertinente, pois os alunos se sentem mais à vontade e interessados. O uso de vídeos, por exemplo, pode ser um grande aliado do professor, dado que os alunos têm a oportunidade de se expressarem. Assim, a justificativa pela escolha da ferramenta *Flipgrid* se dá por ser um instrumento de mídia audiovisual que utiliza o vídeo feito pelo professor de forma gratuita, com a capacidade de estimular a participação e o debate dos alunos em aula remota (via *Google Meet*, *Classroom*), bem como propiciar melhor interação entre professor e aluno, e maior interesse ao conteúdo da disciplina.

Partimos da hipótese de que a realização da atividade traria aumento da participação dos alunos nas aulas remotas, bem como maior interesse pelo conteúdo e melhora no ensino e aprendizagem dos estudantes.

Logo, os objetivos de estudo deste trabalho são: a) analisar os resultados da aplicação da ferramenta *Flipgrid* com (66 alunos) de 8ª e 9ª, séries de um colégio público no município de Ibiporã- PR; b) verificar a aprendizagem do conteúdo aplicado (Biomass Brasileiros); c) verificar se os alunos se interessaram mais pelas aulas remotas e atividades a partir da aplicação da atividade, d) conhecer a percepção dos alunos sobre a ferramenta *Flipgrid*.

A metodologia foi baseada nas concepções de abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo e analítica. Com um pequeno aspecto fenomenológico, pois de certa forma abarcava segundo Gil (2012, p. 14 - 15) "parte do cotidiano, da compreensão e do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos", buscando de certa maneira "resgatar os significados atribuídos pelos alunos ao objeto que está sendo estudado" no caso da pesquisa os Biomass Brasileiros.

Primeiramente, para a aplicação dos exercícios e obtenção de dados foram selecionadas turmas com 30 e 36 alunos respectivamente de 8ª e 9ª séries de uma escola estadual no município de Ibiporã no estado do Paraná, na metade do ao letivo (período de pandemia COVID-19) de 2020. Na sequência, foi explicado aos alunos como seria realizada a atividade em que os mesmos baixariam o aplicativo *Flipgrid*

gratuito no celular, entrariam com a senha criada pelo professor para acesso do exercício proposto.

Este aplicativo foi criado no ano de 2017 e encontra-se disponível no *site*: <https://admin.flipgrid.com/signup/>. Pode ser acessado *on-line* sem necessidade de conta na *Microsoft* de forma gratuita ou paga para uso de outros recursos, o uso é possível ser feito pelo educador e o estudante pelo computador ou celular utilizando o navegador de *internet*, protegido por senha garantindo a segurança e privacidade dos alunos.

Seu acesso pode ser efetuado para fins educacionais, capaz de realizar "*brainstorms*", proporcionar discussões temáticas, resolver situações-problemas, responder a perguntas com o uso de efeitos, cores, *emojis* (uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa), molduras, *post-it*, filtros, fotos, áudios, slides de *PowerPoint* e utilizar arquivos prontos que podem ser feitos de maneira simples, sem propriamente a necessidade de saber editar vídeos. O mesmo consegue ser entendido como uma evolução dos fóruns de discussão, em que a interação se dá com vídeos produzidos e publicados na própria plataforma.

A ferramenta é capaz ainda de ser aplicada a todas as idades pela capacidade de comunicação oral, bem como

tem a capacidade inclusiva também no uso de Libras. Pode ser utilizada em qualquer disciplina escolar e em conjunto com outras matérias de forma inter, multi e transdisciplinar.

Consoante à bibliografia citada, Vasconcelos (2020), Ferreti (2012) o instrumento pode ser possível quando constatarem do ensino híbrido envolvendo a TIC para desenvolver as habilidades de informática nas escolas. Porém, passa-se por um período complicado atual de COVID-19, onde o professor deve tomar as iniciativas, superar as metodologias desmotivadoras e o *Flipgrid* pode ser o instrumento estimulante.

A aplicação levou em torno de três semanas, desde a explicação da atividade na disciplina de Geografia até a avaliação final feita pelo professor. Foram utilizadas quatro aulas da disciplina para um total de 66 estudantes, 30 na faixa etária entre 12 e 13 anos na turma de 8<sup>a</sup> série e, 36 estudantes na faixa de 14 a 15 anos na turma da 9<sup>a</sup> série, no período matutino.

A atividade consistiu em uma aula de vídeo realizada pelo docente utilizando a ferramenta *Flipgrid* acerca dos Biomas Brasileiros. Explicando sua importância, a qual os alunos deveriam responder a um questionário de 10 perguntas pessoais sendo metade sobre o vídeo, a outra metade sobre o aplicativo e, posteriormente, deveriam gravar um

vídeo comentando suas próprias concepções (conhecimento anteriormente adquirido) sobre a temática, como: quais animais, plantas, tipo de vegetação conheciam ou já haviam experienciado na vida pessoal, para troca de conhecimentos exposto na aula seguinte onde cada um iria conhecer mais sobre as informações explanadas pelos outros colegas.

A cada dia que passa mais inovações e avanços na área da educação são levadas para a sala de aula, embora haja muitos problemas de estruturas, como: sinais de dados móveis, falta de *internet* banda larga, problemas socioeconômicos e outros. Contudo, os benefícios têm sido muito significativos também em diversas disciplinas, bem como na disciplina de Geografia. Há diversas pesquisas atuais como Vasconcelos (2020); Filho e Gengnagel (2020); que discutem o uso de tecnologias e ensino remoto, sobretudo em tempos de COVID-19.

Na disciplina de Geografia, o uso da tecnologia móvel vem sendo muito pertinente, pois os alunos se sentem mais à vontade e interessados. O uso de vídeos, por exemplo, pode ser um grande aliado do professor, dado que os alunos têm a oportunidade de se expressarem. Assim, a justificativa pela escolha da ferramenta *Flipgrid* se dá por ser um instrumento de mídia audiovisual que utiliza o vídeo



feito pelo professor de forma gratuita, com a capacidade de estimular a participação e o debate dos alunos em aula remota (via *Google Meet*, *Classroom*), bem como propiciar melhor interação entre professor e aluno, e maior interesse ao conteúdo da disciplina.

Partimos da hipótese de que a realização da atividade traria aumento da participação dos alunos nas aulas remotas, bem como maior interesse pelo conteúdo e melhora no ensino e aprendizagem dos estudantes.

Logo, os objetivos de estudo deste trabalho são a) analisar os resultados da aplicação da ferramenta *Flipgrid* com (66 alunos) de 8ª e 9ª, séries de um colégio público no município de Ibiporã- PR. b) verificar a aprendizagem do conteúdo aplicado (Biomás Brasileiros); c) verificar se os alunos se interessaram mais pelas aulas remotas e atividades a partir da aplicação da atividade, d) conhecer a percepção dos alunos sobre a ferramenta *Flipgrid*.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A linguagem exerce papel fundamental no meio da educação, visto que o sujeito interage com o seu meio. Para Vygotsky (1989) e sua teoria sócio-histórico-cultural, a origem das mudanças que acontecem no mundo advém

das interações dos sujeitos e sociedade, história de vida e cultura, ao longo do seu desenvolvimento. As oportunidades e situações de aprendizagem geram esse desenvolvimento durante ao longo da vida do homem, dando importância a influência dos mais diversos instrumentos, representações de signos, na história e na cultura proporcionando o desenvolvimento das funções mentais do indivíduo.

A percepção de mundo em período de pandemia COVID-19 junto às identidades está totalmente desnorreada. Porém, a leitura das pessoas sobre o mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2005). Antes de ser realizada esta leitura e interpretação do mundo, o homem se comunica por simbologias, figuras, desenhos remotos desde os tempos primitivos aos tempos contemporâneos da *internet*.

O distanciamento e isolamento social oriundos da COVID-19 resultaram em diversos problemas na educação por conta do distanciamento dos sujeitos, falta de interação social (aluno-professor, aluno-aluno), desigualdades sociais, falta de tecnologia a alunos sem condições de acesso ou até mesmo o uso excessivo da *internet* afetando o processo ensino- aprendizagem.

É necessário partir a dicotomia que há entre as tecnologias digitais e o processo ensino- aprendizagem com o intuito

de dinamizar e potencializar as aprendizagens e o ensino. Sales (2012, p. 228) relata que:

O uso das tecnologias digitais, audiovisuais ou não, tendem a ampliar as possibilidades de exploração e compreensão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, ressignificar os processos de aprendizagem dos discentes, "dando" função educativa às diversas linguagens que os mesmos fazem uso na vida social e função social as diversas linguagens utilizadas no cotidiano escolar.

Lévy (1999) caracteriza este ambiente digital como sendo ciberespaço, onde a noção de espacialidade (*internet*) extrapola o lugar físico de convívio com os indivíduos e torna-se um espaço fluido, sem limites definidos. Haja vista a importância da utilização dessas diversas estratégias e tecnologias no cenário atual de transformações contínuas de produção e desenvolvimento do conhecimento, na educação.

Já Santos (2014), reforça que ao considerar o espaço geográfico (chegada da cibernética) junto ao avanço das técnicas explica que, no período atual, enquanto o espaço geográfico significa um meio, está sendo formado um meio técnico-científico-informacional. Deste modo, a tecnificação do espaço vem crescendo de forma planetária, universalização das técnicas como fato e processo. O que

aproxima os lugares, pessoas e acelera os fluxos. Dado acontecimento institui-se um novo paradigma para a humanidade.

No entanto, Ferreira e Castrogiovanni, (2015) ressaltam que temos que dar importância atualmente a maior velocidade de informações, caracterizada pelas redes formadas pela globalização e influência no espaço de convivência e nos modos de comportamento do sujeito.

Logo, torna-se essencial a existência das redes no ambiente escolar, onde nos deparamos com a necessidade de desconstrução da ideia de que esses meios geram unicamente a indisciplina e a má relação entre aluno e aluno, professor e aluno. Ferreti (2012) questiona alguns elementos essenciais relacionados à TIC, educação, novas tecnologias e o trabalho. Tendo que atentar o estilo de formação que a instituição (escola) realiza no que se refere a TIC que uma pessoa precisa para estar conectada à sociedade contemporânea. Alguns autores também expressam que:

Acreditamos que ambientes de aprendizagem ricos em TICs podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia, tanto em termos sócio- afetivos quanto propriamente cognitivos. Tais ambientes podem ser informais, em casa, quando as crianças fazem um uso lúdico sem

intervenção do adulto, ou percebem que são mais competentes que este; ou formais, na escola, sobretudo se associados a projetos coletivos de aprendizagem de interesse das crianças. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 736).

No quesito Educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), todos nós compreendemos que o encerramento das aulas em escolas e universidades se deu devido à crise causada pela COVID-19, acometendo mais de 90% dos estudantes no mundo inteiro (UNESCO, 2020).

No período de pandemia COVID-19, embora os jovens sejam atraídos pelos ambientes digitais da *internet* e plataformas digitais, há uma série de inúmeros problemas e empecilhos para utilização destes recursos. Há autores que mostram como a *internet* pode ser uma ferramenta interessante e como também pode ser problemática.

Vemos como a realidade de grande parte dos brasileiros não se enquadra com corporações do mercado educacional, se formos comparar a Rede de Ensino Público e a Rede Privada então, há uma grande lacuna, pois são realidades completamente distintas. Há desigualdade e exclusão digital na maior parte dos alunos da Rede Pública de Ensino (COLEMARX, 2020). Muitos não têm condições financeiras para possuir *internet* de boa qualidade, há

lugares de difícil acesso onde não se têm redes e alunos que possuem conexão, porém têm dificuldades na linguagem digital, sinalizando a falta de aulas de informática e capacitação da Rede Pública de Ensino a estes estudantes.

De acordo com Cássio e Carneiro (2020), durante o período de pandemia o ensino sofreu diversos dilemas sobre decisões tomadas pelas instituições de ensino, como ao utilizar os instrumentos tecnológicos no ensino remoto exacerbaram ainda mais as desigualdades educacionais entre os alunos e o acesso as ferramentas tecnológicas existentes no país, como pode ser relatado por Kenski:

Existe um grupo conectado e com condições de uso similares à de países do primeiro mundo. Ao mesmo tempo, no quadrante inferior oposto, outro grupo de brasileiros se coloca abaixo das condições de acesso e uso da internet do resto do mundo. Esta desigualdade interfere na qualidade de vida, na cultura e, sobretudo, na educação no país (KENSKI, 2015, p. 136).

Sendo assim, torna-se um dever maior da escola e do professor verificar a realidade do aluno e da comunidade escolar em seus limites de acesso às tecnologias, dentre a necessidade de considerar propostas didáticas inclusivas

para facilidade de acesso e que não reforcem a desigualdade social ou prejudiquem a aprendizagem.

Segundo a Unesco, (2020) a natural queda na aprendizagem dos estudantes poderá se alongar-se por um período de mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em benfeitorias de infraestrutura, tecnologias, metodologias, salários e formação, juntamente do melhor aproveitamento do tempo, reforço da merenda, tutoria além do horário habitual das aulas, e material adicional quando possível.

Partindo desta ideia

*"[...] el COVID-19 ha generado un nuevo escenario para el sistema educativo donde los profesionales de la Educación están demostrando estar a la altura de las circunstancias con su gran capacidad resolutive y creativa [...]".*

O COVID-19 tem gerado um novo cenário para o sistema educativo onde os profissionais de educação estão demonstrando estar à altura das circunstâncias com sua grande capacidade resolutive e criativa (MARTÍN, 2020, p. 2).

Na disciplina de Geografia, quando trabalhada remotamente, há diversos programas, plataformas, sites, aplicativos que podem ser utilizados pelos alunos para se sentirem mais interessados e estimulados didaticamente.

Bem como o site do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) com informações sobre as Unidades de Conservação do Brasil, painel dinâmico, geoprocessamento e entre outros. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contém inúmeros dados estatísticos sociais, econômicos, demográficos. Outros programas também podem ser explorados como o *Google Maps* em estudos cartográficos e o *Google Earth* que disponibiliza um modelo 3D do Planeta Terra.

O uso da tecnologia escolar vem sendo presentemente cada vez mais utilizada e explorada em sua ampla infinidade de recursos disponíveis no meio digital. Com diversos avanços da tecnologia, vem surgindo o aprimoramento de ferramentas de comunicação e no âmbito educacional.

O *Flipgrid* no ensino de Geografia também consegue ser uma ótima ferramenta, pois pode potencializar a explicação do conteúdo do professor. Visto que a disciplina trabalha bastante com os elementos paisagem como (Biomas Brasileiros), região, território, onde há a necessidade de visualização da unidade de estudo, que substitui, por vezes, as imagens desenhadas no quadro negro, ou vistas no livro



didático. A linguagem de vídeo utilizada também pelo *Flipgrid* é:

Sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1993, p.2).

O uso do vídeo em sala de aula como instrumento didático pode ser utilizado como tecnologia para fins pedagógicos e como instrumento de ensino-aprendizagem, não apenas como um transmissor de imagens. Com a popularização desse meio e sua fácil acessibilidade possibilitou que as pessoas e, principalmente, as escolas pudessem produzir seu próprio material digital. Onde com seu custo reduzido e à disposição dos professores recursos baratos, acessíveis e com potencial de dinamizar suas aulas (CORREA, 2002).

## PERCEPÇÃO DO *FLIPGRID* PELOS ESTUDANTES

Com o intuito de conhecer as compreensões dos alunos sobre o *Flipgrid* foram formuladas 10 questões para um questionário, onde 5 eram acerca os Biomas Brasileiros e 5 eram sobre o uso do *Flipgrid*. Dentre as perguntas sobre a ferramenta, as de número 1 e 2 perguntavam se os alunos haviam instalado o aplicativo e se conseguiram realizar a atividade. A pesquisa mostrou que 40,5% instalaram o aplicativo em seus smartphones, 59,5% não conseguiram por algum motivo instalar o aplicativo. Também 40,5% dos que afirmaram ter acesso ao *Flipgrid* cumpriram com o objetivo de realizar as atividades, e 59,5% não conseguiram.

Na questão três os estudantes tiveram de opinar sobre os motivos que não instalaram a ferramenta e não postaram os vídeos da atividade: sem acesso à *internet* (35,5%), pouca memória no celular (20,0%), estava sem celular (40,5%), timidez (0,7%), teve dificuldade ao baixar o aplicativo (0,5%), esquecimento (1%), falta de vontade em realizar a atividade (não gostou da dinâmica) (0,0).

A partir dessas informações compreende-se o porquê de apenas 40,5% participaram da dinâmica e postaram os vídeos, enquanto boa parte 59,5% não colaboraram. Dias e Pinto (2020) relatam que no Brasil muitos não têm acesso aos computadores, celulares ou à *internet* de qualidade,

uma realidade constada pelas secretarias de Educação dos municípios. Embora em tempos de COVID-19 grande parte dos professores precisou inovar suas metodologias e utilizar novas ferramentas nas plataformas digitais, atividades *on-line*, materiais que ajudem o aluno a entender os conteúdos.

Na pergunta três, para os estudantes que baixaram o aplicativo, questionava se os mesmos compreenderam a dinâmica ou não 30,05% afirmaram que não e 69,95% que sim. Porém, 30,05% é um alto índice para não ter compreendido. Dado que os estudantes têm a possibilidade de contato com outros colegas, *e-mail*, *WhatsApp*, *Classroom*, *Facebook*, além das aulas via *Google Meet* do professor, logo deixaram de esclarecer suas dúvidas.

Já a quarta questão buscava saber se os mesmos haviam se preparado para utilizar o *Flipgrid*. Dos que responderam, 40% explicaram haverem ensaiado para produzir o vídeo. Os outros 60% não se prepararam, enviaram o vídeo na primeira tentativa, embora o professor tivesse ensinado e exemplificado nas aulas via *Google Meet* como seria o procedimento. Tal fato mostra a importância de se trabalhar a formação continuada com o letramento digital, que nada mais é, de acordo com Souza (2007) uma série de valores, habilidades e práticas situadas socialmente e culturalmente

envoltos em operar nos ambientes eletrônicos, incluindo a leitura comunicação e escrita.

Quando perguntado na questão cinco, sobre quais as vantagens da utilização do *Flipgrid*, as respostas foram: (50,5%) assistir os vídeos e explicações com imagens, (30,5%) compreender mais facilmente o conteúdo gravado pelo professor, (5,5%) é mais interessante. (13,5%) não souberam responder. Expressando alto índice de compreensão através do aplicativo.

## **APRENDIZAGEM SOBRE OS BIOMAS BRASILEIROS**

Quando perguntados na questão seis sobre o que os estimula aprender Geografia, as respostas foram: (40,5%) jogos, (35,4%) vídeos e filmes, (10,6%) necessidade de aprender devido ao mercado de trabalho ou faculdade. (13,5%) não souberam responder, mostrando um número expressivo de alunos que se interessam por jogos seguidos dos vídeos e filmes, ao que tudo indica conseguem absorver com mais facilidade o conteúdo.

A pergunta sete, sobre os Biomas Brasileiros, buscou saber sobre quais os biomas cada um já havia visto ou tido contato em algum momento da vida, viagem, visita rápida. Dos que responderam, (70,5%) relataram que já tiveram

contato com o bioma das Araucárias, (20%) da Mata Atlântica em passeios no litoral, (0%) sobre o Bioma Amazônico, (3,5%) conheceram o Cerrado, (2%) o Bioma da Caatinga no Nordeste. Dentre eles, (4%) não responderam.

Posteriormente, os alunos trocaram suas experiências relatando via aula (*Google Meet*), acerca de suas memórias das plantas que já haviam visto, animais, insetos, vegetações diferentes, frutas, clima e entre outros. Segundo Tuan, (2018) o lugar é construído a partir da percepção do homem sobre os espaços vividos, experiência física, mental, sensorial, psicológica. O que pode ser expressamente impresso na relação dos alunos na atividade em analogia a seus contatos e suas vivências nas diferentes unidades geográficas brasileiras, que a maior parte dos alunos não tiveram muito acesso a outros Biomas que se situam além da região do Paraná. Fator que pode ser atribuído ao fato de poucos alunos já terem tido a experiência de viajar fora do estado.

As questões de oito a dez tratavam de conhecimentos gerais sobre os Biomas Brasileiros as quais puderam responder assistindo a vídeo aula do professor enviada no *Flipgrid*. Onde pode-se observar em uma análise qualitativa das respostas grande quantidade de acertos. De acordo com Smiderle & Tartarotti (2021) em uma pesquisa

qualitativa, os mesmos também utilizaram tecnologias digitais comparando-as com o *Flipgrid*, e obtiveram excelentes resultados. Goulart (2021) também mostraram a evolução da interatividade e a troca de experiências dos alunos por meio de suas respostas criadas em vídeos, durante certo tempo estipulado pelo professor ao configurar a proposta de trabalho da atividade.

Por fim, o que foi possível perceber ao longo de toda a aplicação da atividade é que diante de todas as informações apresentadas com a ferramenta, além da necessidade de dispor dos recursos de tecnologia, é essencial o planejamento e o conhecimento sobre o uso adequado desses instrumentos. Com a finalidade de haver uma boa inserção e integração das TICs na educação com resultados positivos, fazendo com que o professor tenha a necessidade de escolher ferramentas adequadas, observando e focando atenção a disponibilidade de uso das mesmas pelos alunos, definindo os objetivos do ensino-aprendizagem para que atenda suas necessidades efetivando de maneira eficaz e positiva esse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A COVID-19 alterou os modos de vida ao redor do mundo desde 2020 e não foi diferente com a comunidade escolar, visto que professores, alunos e familiares tiveram que se adaptar a novos caminhos para a concretização do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, enfrentando a dura realidade em que milhares de pessoas foram contaminadas e morrem diariamente no Brasil e no mundo. A adaptação à nova rotina de trabalho, os desafios e a necessidade de respostas emergenciais, particularmente nesse caso, mostram como a tecnologia atual, como, por exemplo, a ferramenta *Flipgrid* permitiu a continuação do processo de aprendizagem dos estudantes, mesmo diante da crise sanitária.

Por isso, em tempos de pandemia de COVID-19, período da aplicação do exercício com a ferramenta *Flipgrid*, foi possível obter consideráveis resultados aos alunos de 8ª e 9ª séries que efetivamente participaram. Analisando os resultados do aplicativo percebeu-se boa trajetória no conteúdo aplicado (Biomas Brasileiros) na disciplina de Geografia. Foi possível observar que os alunos absorvem melhor o conteúdo e se interessam mais por atividades

diferenciadas com o uso de ferramentas digitais, vídeos, neste caso o *Flipgrid*.

Foi possível verificar que não somente por meio das respostas do questionário, mas também por uma análise mais qualitativa, pelos relatos feitos pelos alunos nas aulas via *Google Meet*, que o *Flipgrid* para os que efetivamente participaram e utilizaram a ferramenta, tiveram boa aceitação. Logo, é visivelmente nítido que os aplicativos de vídeos, quando usados com respaldo teóricos são eficazes e estimulantes no ensino-aprendizagem. Ressaltando que as TICs devem existir no processo ensino-aprendizagem principalmente com o intuito de promover a interação professor-aluno-tecnologias, estimulando a troca de conhecimentos bem como a inovação na sala de aula, compreendendo aspectos relevantes no processo de educação.

Todavia, essa pesquisa possibilitou sobretudo perceber a urgência de uma melhor capacitação dos profissionais da educação e principalmente a diminuição da desigualdade e exclusão digital dos alunos da Rede Pública de Ensino, causados pela falta de redes e de *internet* nos dias de hoje. Tornando importante a necessidade de um olhar mais atento por parte dos municípios e do Estado a essa “nova era do ensino digital”.



## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

## REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educ. Soc. [online]**. 2008, v.29, n.104. p.717-746.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/wpcontent/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>. Acessado em: 15 de abril de 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020.

CORREA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino-aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-50.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, pág. 545-554, setembro de 2020.

FERREIRA, Débora Schardosin, CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. O lugar e as representações sociais no processo de alfabetização cartográfica. In: GIORDANI, Ana Claudia C. et al. (Org.). **Ensino da geografia e da história: saberes e fazeres na contemporaneidade**. II. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 83-97.

FERRETI, C. J. et. al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FILHO, Odair Ribeiro de Carvalho; GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 88-94, julho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOULART, J. G. S. Flipgrid: a evolução dos fóruns de debate. **Revista Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza**, 2021.

KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, ago. 2015. Disponível em: <https://link.ufms.br/DHtaM>. Acessado em: 27 nov. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Reimpr. 2010).

MARTÍN, U. N. **La Crisis del COVID-19 y su impacto en el sistema Educativo**. Reflexiones sobre la crisis COVID-19. Asociación Española de Geografía (AGE), 2020. Disponível em: <https://www.age-geografia.es/site/reflexiones-sobre-la-crisis-covid-19/>. Acessado em: 20 de janeiro de 2020.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

SALES, Mary Valda Souza. Novas linguagens na potencialização da prática docente: as tecnologias, o ensino e a formação do professor (a) de geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012. p. 227-244.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: Técnica e tempo, Razão e emoção. 4. ed. 8 (reimpressão). São Paulo: Edusp, 2014.

SMIDERLE, L., & TARTAROTTI, E. (2021). Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o google sala de aula na pandemia. **Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais E Formação Docente**, 1(1), 30. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/13256>. Acessado em: 28 de dezembro de 2021.

SOUZA, Valeska Virginia Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte:, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

Tuan, Y.-F. (2018). **Lugar**: uma perspectiva experiencial / Place: an experiential perspective. *Geograficidade*, 8(1),4-15.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VASCONCELOS DE ALMEIDA SÁ, Ivan. O uso de tecnologias digitais em coleções didáticas de geografia do PNLD 2020. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722.Disponível em:<<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1744>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## C A P Í T U L O   I I I

### LITERATURA E DIDÁTICA NA GEOGRAFIA

ESTADO DA ARTE

Caroline Henriques Siqueira  
João Pedro Pezzato

A Geografia é, muitas vezes, apresentada nas instituições educacionais como forma de memorização dos conteúdos, fato que pode ocasionar em desânimo e desinteresse por parte dos alunos, os quais não conseguem compreender o objetivo do que está sendo visto em aula e não são capazes de relacioná-los com sua vivência.

Podemos considerá-la, nesse sentido, uma ciência que optou por produzir conhecimento atendendo as necessidades do Estado sob uma lógica atrelada a áreas físicas e matemáticas.

Essa opção teve um custo, qual seja, deixar de lado toda uma série de experiências espaciais, que indivíduos e grupos humanos produzem, mas que não cabem no interior das necessidades e utilidades que esse conhecimento rigoroso, preciso e de forte base

empírica, deveria organizar para as práticas de gestão territorial e domínio estatal (FERRAZ, 2011, p.15).

Notamos a preferência de um conhecimento sobre o outro, como se as perspectivas atreladas a cultura e valores fossem significativamente inferiores ao pensamento positivista e não pudesse haver um diálogo entre os diferentes pensamentos.

O ensino de Geografia é um tema bem amplo e discutido em várias vertentes no cotidiano. Dentro dessa temática, buscaram-se novas formas de despertar interesse do aluno e ampliar a criticidade e autonomia do mesmo.

A arte, por sua vez, entra nesse contexto com um papel fundamental, pois é capaz de fazer o aluno entrar em contato com realidades diferentes da sua de uma forma muito única e subjetiva. Como criação do homem, tende a refletir o pensamento de uma época, as intencionalidades do autor, sua visão acerca do mundo. Da mesma forma, é passível da interpretação do leitor, que inclui sua própria vivência quando analisa a obra.

Para Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (2002), a utilização de textos literários por alunos, tanto em âmbito geral quanto nacional, além de promover a interdisciplinaridade com outros setores do currículo, é

relevante para retratar paisagens, modos de vida, dentre outros conteúdos abordados pela Geografia.

Por meio desse estudo, buscou-se reconhecer como as pesquisas que trazem essa relação entre o ensino e a arte tratam da viabilidade de sua implementação dentro da sala de aula e como esse diálogo pode contribuir para o ensino. Nesta perspectiva, entende-se que os desafios da docência incluem a concepção de novas formas de transmitir o saber geográfico e tornar alunos sujeitos de seu próprio conhecimento.

Desse modo, o trabalho delimitou-se em analisar o uso da literatura como recurso didático nas aulas de Geografia dos ensinos Fundamental e Médio presente nas teses e dissertações publicadas na última década.

O objetivo do trabalho, sendo assim, consistiu em uma análise da produção acadêmica que trata da relação entre literatura e Geografia no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 2010 a 2021.

A pesquisa deu-se em duas partes, a primeira contemplou algumas considerações sobre os trabalhos selecionados que puderam ser encontradas através da leitura dos resumos e dos dados bibliográficos, tais como ano de

publicação, localização, instituições de ensino, objetivo da pesquisa e presença ou não de alguma atividade prática. A segunda abrangeu análises dos trabalhos como um todo, buscando como trataram a literatura de forma didática no ensino de Geografia, quais atividades foram realizadas e as possíveis aplicações em sala de aula.

As vinte teses e dissertações encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa utilizam de obras literárias heterogêneas a fim de despertar o interesse dos alunos. Percebe-se uma nítida ênfase em relacionar os conteúdos geográficos não apenas com os livros, mas com o cotidiano dos alunos.

## **METODOLOGIA**

Em um primeiro momento, buscou-se bibliografia para fundamentar a relação entre literatura e Geografia, reconhecendo como a temática foi trabalhada historicamente. Verificou-se também a documentação que tratava do tipo de pesquisa "estado da arte" para avaliar qual abordagem seria mais adequada levando em conta nossos objetivos.

Prossiguiu-se para a pesquisa de estado da arte, averiguando como a relação entre Geografia e literatura é tratada dentro da sala de aula. Essa busca foi feita através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando as palavras-chave "Geografia" e "Literatura". O uso dessas palavras-chave permitiu analisar a quantidade de pesquisas feitas sobre Geografia e literatura como um todo e comparar com as que tratavam conjuntamente o ensino. Deste conjunto, foram filtradas as publicações de 2010 a 2021. Esse recorte temporal proporcionou obter resultados mais recentes, possibilitando-nos conhecer como está a produção atual de pesquisas sobre a temática.

O catálogo da CAPES apontou para 714 resultados encontrados. Foram selecionados por meio da leitura dos títulos e resumos, vinte teses e dissertações que tratavam de propostas didáticas e diferentes aplicações metodológicas da literatura na disciplina Geografia em instituições de ensino.

As informações presentes nos próprios resumos foram compiladas em uma planilha e por meio dela foram elaborados gráficos e tabelas para melhor visualização. Expõe-se os pontos semelhantes entre cada um, as regiões em que foram publicadas, os textos literários analisados e os objetivos das pesquisas.



Posteriormente, buscou-se nos trabalhos na íntegra como relacionaram a literatura à Geografia e quais as principais contribuições para a temática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A relação entre Geografia e literatura já é uma discussão antiga dentre as produções neste campo teórico. Alexander von Humboldt, ainda no século XIX, trazia em suas obras a importância da literatura. Em sua produção *Cosmos*, publicada em 1958, utiliza títulos da literatura para abordar aspectos como vulcanismo, comportamento humano e massas de ar (BERALDI; FERRAZ, 2012). Outra referência, já na primeira metade do século XX, é Paul Vidal de la Blache, autor que aponta a Geografia na obra *Odisseia* em um artigo de 1904. Porém, é a partir de 1970, associada ao desenvolvimento da Geografia humanista, que as discussões se intensificam e o uso da literatura se legitima, cada vez mais, para análises geográficas (BROSSEAU, 2007, apud. FERNANDES, 2013). Nessa perspectiva, o geógrafo Yi-Fu Tuan (1974) concebe a literatura como reflexo da maneira como seres humanos percebem seus mundos.

No Brasil o debate foi introduzido pelo francês Pierre Monbeig, em 1940, o qual utilizava obras como *Os Sertões*,

de Euclides da Cunha, como fontes de informação e descrição (SUZUKI, 2017).

Destacam-se também em cenário nacional, Livia de Oliveira e de seus orientandos, com trabalhos vinculados à abordagem proposta por Tuan, e Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, com publicações inspiradas na proposta de Douglas Pockock, que procurava para além das descrições paisagísticas, a condição humana na literatura, a capacidade de expressar a essência do viver e da experiência (MARANDOLA, 2006). Nenhum deles seguiu exatamente as propostas, adaptando-as aos romances e ao espaço brasileiro.

Oliveira orientou trabalhos obras brasileiras de caráter regionalista. Enquanto Monteiro se debruça sobre o estudo do "lugar" nas obras romanesecas e defende que os livros têm uma função complementar dentro do contexto da Geografia.

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

condição humana não dispensa a ligação fundamental com o lugar do seu acontecer (MONTEIRO, 2002, p.86).

Ferraz (2011) revela a necessidade de diálogo entre as duas áreas a fim de formar um novo caminho na elaboração do conhecimento científico, rompendo com o tradicional atendimento aos interesses do Estado, intrinsecamente ligado à produção do conhecimento. Para ele, o diálogo entre saberes visa trocas e mútuas aprendizagens. Sobre quais livros são passíveis de serem analisados geograficamente, o autor declara,

A obra literária não precisa apresentar elementos do que consideramos a priori como geográficos para ser analisada, nem necessariamente expressar padrões do que se estipula canonicamente como alta Literatura, pois o sentido geográfico há de se produzir a partir do contato com dada narrativa literária em decorrência das condições em que o leitor se coloca e busca melhor se posicionar no mundo, no contexto em que esta leitura está se dando a partir de quem lê e não necessariamente como resultado dos textos em si (FERRAZ, 2011, p.45).

Apesar desses avanços dentro da Geografia acadêmica, podemos notar que o ensino de Geografia ainda é envolto em uma perspectiva positivista. Não é incomum encontrarmos nas escolas cobranças quanto a memorização de conteúdos, que deixam de lado a

criticidade e a própria vivência do aluno. Desse modo, vê-se a interdisciplinaridade entre Geografia e literatura como um caminho para além dos métodos positivistas de ensino (UEHBE, 2018).

É importante considerar que apesar dessa discussão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia em 1998 já apontavam para uma tendência da inclusão do trabalho interdisciplinar,

Ao pretender o estudo das paisagens, territórios, lugares e regiões, a Geografia tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura desse espaço. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. (BRASIL, 1998, p.33)

Ramos (2019) questiona duas ideias sobre o uso da arte no ensino da Geografia, a primeira que concebe a arte como mero instrumento do saber geográfico, apenas para introdução ou conclusão de um determinado conteúdo, e a segunda, que procura encontrar na arte o conteúdo

geográfico. Ramos não invalida nenhuma das duas concepções, mas chama a atenção para utilização da arte apenas como ferramenta, ignorando as possibilidades didáticas que a mesma possui.

De encontro a seu pensamento, Beraldi e Ferraz (2012) defendem o caráter essencial de um bom planejamento desses diálogos, em contraponto ao uso dos trechos literários apenas como exemplos de conteúdos geográficos prontos que cabe ao aluno apenas decorar, sem dar a autonomia para buscar novos sentidos espaciais.

Para Gracioli (2018), desde o início da escrita formal o espaço foi representado apenas como suporte para a ação, com o desenvolvimento da literatura, entretanto, o espaço geográfico, passa a ser o protagonista da trama apresentada. O autor ainda afirma que apenas a ação da literatura tem a viabilidade de submeter a língua e a linguagem a condições espaciais, temporais, culturais. É esse instrumento que liberta o pensamento da razão formal e estética para a emoção e a criação. Ou seja, a literatura não só é de imensa contribuição para a Geografia como pode desenvolver novas habilidades e formas de expressão nos alunos.

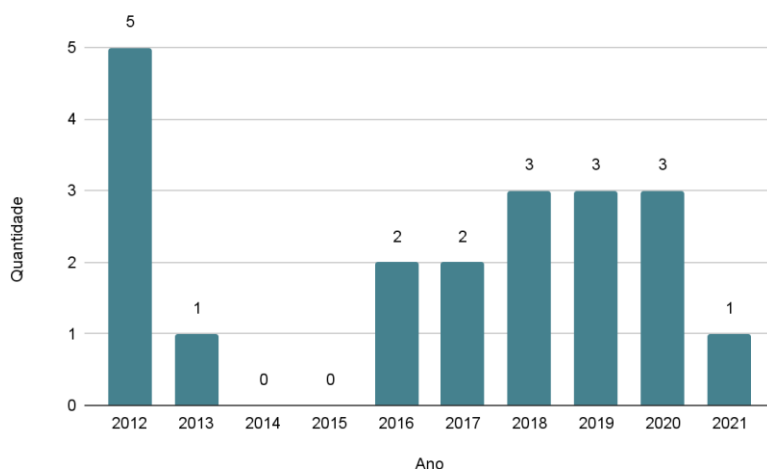
Muitas análises geográficas já são feitas utilizando a literatura, porém sua aplicação no ensino não é tão

desenvolvida, tendo em vista seus benefícios. Soma-se a isso, a probabilidade de a utilização dessa estratégia didática provocar nos alunos um maior interesse pela leitura.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Dentro da busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados vinte trabalhos, sendo três destas teses de doutorado e dezessete dissertações. A busca contemplou os anos de 2010 a 2021, porém dentro dos atributos necessários para realização desta pesquisa foram encontradas teses e dissertações com o alcance de 2012 a 2021, sendo cinco publicadas em 2012, uma em 2013, duas em 2016, duas em 2017, três em 2018, três em 2019, três em 2020 e apenas uma no ano de 2021.

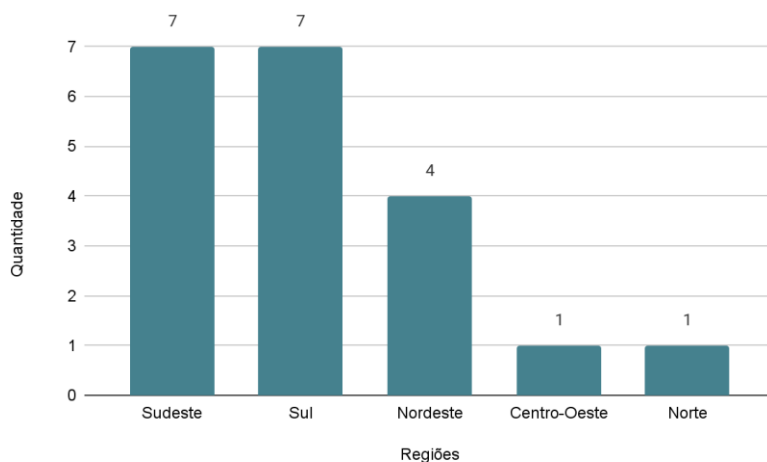
**Figura 1:** Quantidade de publicações com o tema Geografia e Literatura entre 2010 a 2021



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos foram buscados dentro de um banco de teses e dissertações brasileiro, que engloba trabalhos das cinco regiões do país. Dentre os 20 analisados, pouco mais de um terço deles (sete) foram publicados na região Sudeste, a mesma quantidade foi produzida em programas de pós-graduação da região Sul, quatro tiveram origem no Nordeste brasileiro, um no Centro-Oeste e um na região Norte.

**Figura 2:** Quantidade de publicações por região brasileira de artigos que tratam do tema Geografia e Literatura entre 2010 a 2021



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Treze dos trabalhos apresentaram no resumo o nome dos autores que tiveram obras analisadas em relação às temáticas geográficas presentes. É importante destacar que três dos trabalhos citaram mais de um autor e dez obras, ou conjunto de obras, não tiveram o nome mencionado, apenas quem as escreveu.

Os outros sete trabalhos não deixaram explícitos no resumo quais escritores ou quais obras foram analisadas, quando houve alguma menção, foi ao tipo de texto: cordel, poesia,



ou ao estado dos autores mencionados. Esse fato não deixa claro se os trabalhos optaram por não se limitar a algumas obras específicas, ou se apenas omitiram nos resumos os títulos e autores. Nota-se na análise de quais obras foram selecionadas, que grande parte dos trabalhos selecionou textos referentes à região nas quais a pesquisa foi realizada. Os dois trabalhos que trataram de “O tempo e o vento”, por exemplo, foram publicados no Rio Grande do Sul, o estudo que utilizou as poesias de Cora Coralina, apesar de feito por uma universidade paulista, teve sua prática no estado natal da autora, Goiás.

**Tabela 1:** Quantidade de vezes que autores tiveram suas obras abordadas nas publicações que tratam temas da Geografia com a Literatura (2010 a 2021)

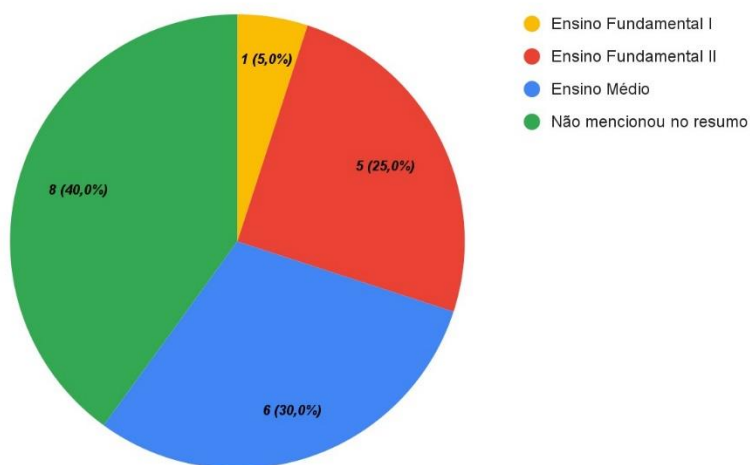
| <b>Quantidade de vezes abordada:</b> | <b>Nome dos Autores:</b> | <b>Obras citadas:</b>    |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2                                    | Graciliano Ramos         | “Vidas Secas”            |
| 2                                    | Erico Verissimo          | “O Continente”           |
| 1                                    | Domingos Pellegrini      | “O caso da chácara Chão” |
| 1                                    | Aluísio Azevedo          | “O Cortiço”              |
| 1                                    | João Cabral de Melo Neto | “Morte e vida severina”  |

|   |                           |                                           |
|---|---------------------------|-------------------------------------------|
| 1 | Cora Coralina             | “Poesias Minha cidade” e “Jabuticabal II” |
| 1 | Ignácio de Loyola Brandão | “Não verás país nenhum”                   |
| 1 | Monteiro Lobato           | “A Geografia de Dona Benta”               |
| 1 | Murilo Rubião             | Não menciona                              |
| 1 | Victor Giudice            | Não menciona                              |
| 1 | Franz Kafka               | Não menciona                              |
| 1 | Julio Verne               | Não menciona                              |
| 1 | Milton Hatoum             | Não menciona                              |
| 1 | Tenório Telles            | Não menciona                              |
| 1 | Mazé Mourão               | Não menciona                              |
| 1 | Ribamar B. Freire         | Não menciona                              |
| 1 | José Aldemir de Oliveira  | Não menciona                              |
| 1 | Eduardo Galeano           | Não menciona                              |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos selecionados visavam trabalhar conteúdos geográficos voltados à educação básica, mais especificamente Ensino Fundamental e Médio. Apenas doze estudos deixaram explícito nos resumos informações quanto à escolaridade presente nos trabalhos. Destes, seis, a metade, trabalhou com o Ensino Médio, cinco deles com o Ensino Fundamental II e apenas um com o Ensino Fundamental I, muito provavelmente porque os trabalhos selecionados tinham como um dos temas principais a Geografia, disciplina que tem professor específico a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II.

**Figura 3:** Escolaridade tratada nas análises e atividades



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Nove dos trabalhos, pouco menos da metade, mencionam no resumo terem realizado alguma atividade prática em salas de aula para aplicarem as propostas desenvolvidas e contribuir com o resultado das pesquisas. Sendo que apenas seis estudos apontaram a cidade em que a aplicação da prática foi realizada. Na maioria dos casos, a prática foi realizada no mesmo estado de publicação da tese/dissertação, com uma única exceção, na qual uma dissertação da Universidade de São Paulo utilizou o município de Jataí, em Goiás, como campo de sua pesquisa. Neste caso específico, foram utilizados textos da poeta goiana Cora Coralina e o estudo foi centrado no estado de Goiás.

Quanto aos conteúdos geográficos que as teses e dissertações abarcam, a maior parte envolve os conceitos de espaço, território, lugar e paisagem. Alguns trabalhos também trouxeram a questão da relação entre sociedade e natureza, leitura do espaço e localização. Outro ponto em comum entre grande parte deles, foi a tentativa de associar a literatura com o cotidiano do aluno e a região em que se passou a pesquisa. Destacou-se entre as demais a tese que teve seu foco sobre a globalização, fugindo do padrão demonstrado pelos demais trabalhos.

Algumas das dissertações, no entanto, não especificaram no resumo o campo da Geografia que abordaram, limitando-se a dizer que discutem conteúdos geográficos. Um desses casos, por exemplo, trata-se de uma proposta de utilização da literatura piauiense para suprir a falta de material didático de Geografia na rede estadual de ensino do Piauí. Entende-se, portanto, que irão buscar o máximo possível de conteúdos estabelecidos pela legislação.

Como pode ser visto pelas observações aqui feitas, um dos problemas encontrados nessa etapa da pesquisa foi que muitos dos resumos não deixaram claras as informações, circunstância que nos levou a seguir para próxima etapa, a busca dos textos de forma integral.

Durante a análise das teses e dissertações, foi possível notar uma preocupação em encontrar um texto literário que despertasse a atenção do aluno, sendo pela história se passar na região da atividade realizada ou em encontrar um livro adequado à faixa etária dos mesmos. Dentre as atividades práticas relatadas pelos autores destacam-se discussões sobre as experiências vividas, identificação de elementos geográficos durante a leitura da obra literária, resposta a questionários, elaboração de um texto próprio, saída de campo e apresentação de seminários. Nota-se que muitas das atividades expostas dão margem a uma

discussão tanto sobre o que foi lido como sobre conteúdos geográficos.

Ainda por meio das leituras dos trabalhos na íntegra, foram selecionadas algumas contribuições apontadas para o uso didático da literatura nas aulas de Geografia:

**Quadro 1:** Principais contribuições dos trabalhos analisados na perspectiva da literatura na geografia

| <b>Tese/Dissertação</b> | <b>Principais contribuições apresentadas</b>                                                                                                                                           |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beraldi (2012)          | A utilização de textos apenas como forma de reforçar os conteúdos é muito simplista. A literatura deve levar os alunos a refletirem o espaço em que vivem.                             |
| Camargo (2012)          |                                                                                                                                                                                        |
|                         | Os alunos devem partir da percepção empírica de espaço para, posteriormente, compreendê-lo como sistema de objetos e ações. A literatura atua como instrumento da leitura da realidade |
| Silva (2012)            | Há uma falta de diversidade metodológica no processo ensino- aprendizagem. A literatura pode exercer papel de suporte didático.                                                        |
| Velasco (2012)          | Na busca por um ensino de geografia crítico e criativa, a literatura é usada com caráter subjetivo e lúdico, com uma face produtora e outra transmissora de conhecimentos.             |
| Moraes (2012)           | Para desenvolvimento do senso crítico dos alunos, as obras devem ser contextualizadas e ter sua leitura instigada, exercendo, assim, uma relação de mútua colaboração com a geografia. |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oliveira (2013) | O uso da literatura na geografia é capaz de favorecer nos alunos interpretações subjetivas, um novo modo de expressar seu conhecido e fazer ligações com outras áreas do conhecimento.                                                        |
| Ramos (2016)    | O conhecimento geográfico se apresenta na literatura pelas descrições de paisagens, lugares, espaços, regiões e costumes. Os textos, portanto, atuam como recurso didático para a contextualização geográfica nas aulas.                      |
| Moraes (2016)   | A literatura, nesse contexto, teria a capacidade de auxiliar na formação cidadã dos alunos através da identidade territorial presente nos textos.                                                                                             |
| Moragas (2017)  | A utilização das obras literárias deve ser tratada pelo professor como recurso para ensinar a Geografia e tentar instigar nos alunos o gosto pela leitura. Para alcançar esses objetivos, é importante a aproximação com a vivência do aluno. |
| Machado (2017)  | Os livros são utilizados como instrumentos dentro da proposta didática e como forma de se aproximarem do cotidiano do aluno.                                                                                                                  |
| Almeida (2018)  | A literatura contribui na apresentação do conteúdo que, juntamente com o conhecimento previamente adquirido pelo aluno, introduz a compreensão da temática.                                                                                   |
| Calado (2018)   | Os textos literários têm a capacidade de contribuir, por meio da associação do espaço produzido na trama com o espaço concreto do aluno, para uma maior autonomia do estudante, podendo este ressignificar seu próprio cotidiano.             |

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Santos (2018)     | A literatura pode tornar a educação mais instigante ao aluno, além de favorecer a interpretação e compreensão dos fenômenos sociais, históricos, políticos e culturais.                                                                                                                                                                                                                          |
| Rosa (2019)       | O emprego da literatura pode servir à Geografia como um campo estratégico para trabalho e debate crítico da realidade, ultrapassando as salas de aula e a dependência da formalidade ou dos currículos. É essencial, no entanto, uma análise crítica levando em conta o contexto que as obras foram publicadas, para que o retrato daquela realidade não dependa apenas das concepções do autor. |
| Nascimento (2019) | Os textos literários funcionam como recurso e linguagem facilitadora na aprendizagem dos conteúdos geográficos, capazes de despertar o interesse do aluno e fazer a articulação entre os saberes imediatos e científicos.                                                                                                                                                                        |
| Lisboa (2019)     | A leitura pode ser utilizada como uma das atividades dentro da sequência didática. Nesse sentido, a associação da teoria e prática faz com que os alunos assumam uma posição de protagonismo tanto da aprendizagem como de sua realidade.                                                                                                                                                        |
| Biscola (2020)    | A literatura pode ser usada como instrumento para o ensino geográfico, mas não deve ser sua única fonte, levando em conta que suas reflexões são limitadas ao período no qual foram produzidas.                                                                                                                                                                                                  |
| Sá (2020)         | Os textos relacionados à vivência do aluno e aos conteúdos trabalhados são utilizados como recurso didático complementares aos métodos tradicionais.                                                                                                                                                                                                                                             |



|              |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Silva (2020) | A literatura, em especial o retrato subjetivo que o autor faz em sua obra, é uma importante fonte de estudo do conhecimento geográfico, se revelando como possíveis ferramentas didáticas para a Geografia.                                                               |
| Souza (2021) | As obras literárias são muito relevantes como instrumentos didáticos, mas não devem ser os únicos. É ideal que a literatura seja inserida em uma sequência didática coerente, reforçando os conteúdos geográficos para que a leitura não se limite ao cotidiano do aluno. |

Fonte: Autores (2022).

As teses e dissertações selecionadas são bem heterogêneas. Diferente da expectativa de encontrar trabalhos que selecionam uma produção literária para ser analisada e propõe uma sequência didática, há objetivos muito distintos dentro da abrangência dos estudos. Alguns focam em discorrer sobre a importância de associar a literatura ao ensino de Geografia, enquanto outros apresentam aplicações práticas de um conjunto de aulas e como se desenvolveu.

Um ponto comum entre grande parte dos autores na elaboração das teses e dissertações foi como dialogavam a respeito da importância da interdisciplinaridade entre a Geografia e a literatura. Um deles foi Alexandre Almeida que considera que a escola possui uma

interdisciplinaridade implícita.

(...) por mais que elas se queiram independentes e cerradas, parece haver o estabelecimento de uma dependência. Cada uma das disciplinas escolares contribui (ou deveria contribuir) para auxiliar na compreensão dos contextos em que os sujeitos alunos estão postos, explicitando as verdades provisórias de cada um. (ALMEIDA, 2018, p. 114)

Muitas das produções propunham o diálogo com os professores de português ou literatura para favorecer os ganhos nas duas áreas do conhecimento. Enquanto a literatura contribui para que os conteúdos geográficos se tornem mais palpáveis, o conhecimento geográfico favorece a interpretação dos elementos sociais e ambientais presentes nas obras.

Para a maior parte dos pesquisadores abordados neste Estado da Arte, a literatura pode atuar como um instrumento no ensino de geografia, a diferença no entendimento entre cada um deles é a sua finalidade. Para Beraldi (2012), por exemplo, a leitura de narrativas deve proporcionar aos alunos uma reflexão acerca do espaço em que vivem, enquanto Velasco (2012) vê na literatura um lado lúdico associado à produção de conhecimento e Calado (2018) encontra nos contos uma maneira de ressignificar as próprias histórias cotidianas dos alunos.

Há também a importância do papel do professor, desde selecionar uma obra condizente com a realidade e faixa etária dos alunos e fazer um bom planejamento, até propor aos alunos uma leitura dos textos que propiciem a compreensão dos conhecimentos geográficos e auxiliá-los nesse processo. A análise das obras deve ser realizada de forma crítica, como Paulo Freire afirmou: "a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala" (FREIRE, 1989, p.12).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino da Geografia em sala de aula, muitas vezes, parece abstrato ou desinteressante na compreensão do aluno. Há uma aparente necessidade de renovação no ensino da disciplina e busca de novas metodologias, a fim de despertar os interesses dos alunos, superando a visão de uma área do conhecimento conteudista, focada na memorização.

Nesse sentido, foi trabalhado ao longo desses capítulos como, através do uso da literatura, o estudante em contato com as obras consegue reconhecer os conteúdos

abordados ao longo das aulas, facilitando seu entendimento. Uma explicação que parecia ser abstrata, ao ser analisada dentro de um livro ou uma poesia, torna-se mais perceptível.

As obras literárias podem também provocar no aluno um sentimento de identificação, fazendo-os reconhecer as questões geográficas abordadas em seu próprio cotidiano. O professor, nessa relação, deve se atentar desde a escolha dos textos que serão trabalhados até o aprofundamento sobre os conceitos para além da interpretação do aluno. É essencial que o educador conheça a obra que será trabalhada, para que antes de trazer para sala de aula possa elaborar um bom planejamento e consiga fazer considerações pertinentes aos alunos.

As vinte teses e dissertações selecionadas discutem a presença da Geografia nos textos literários, que vão desde livros e crônicas até poesias e cordéis. Os trabalhos trazem análises das obras e alguns autores optam por compartilhar propostas de atividades, como a leitura coletiva ou individual de fragmentos das narrativas, partilha de experiências, produção de textos pelos próprios alunos e a localização do trajeto percorrido pelos personagens no mapa. Tentando relacionar os conceitos geográficos não apenas à literatura, mas também à realidade dos alunos.

Portanto, como forma de colaborar com a Geografia escolar, as teses e dissertações trazem a possibilidade do professor se basear nessas análises e atividades para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e com uma metodologia diferente. Entretanto, é essencial que o docente adapte as sugestões elaboradas à sua sala de aula. Uma sequência didática aplicada em uma escola do Rio Grande do Sul não terá as mesmas características de uma atividade no Amazonas, por exemplo. Por mais que se pretenda trabalhar com um conteúdo que não necessariamente tenha o caráter regionalista, as especificidades dos estudantes devem ser levadas em conta.

Na escolha das obras a serem analisadas, ainda que seja interessante buscar clássicos já consolidados para aprofundar ou, até mesmo, trazer um novo olhar, é conveniente considerar descobrir uma maior diversidade de autores.

Pudemos perceber que na última década foram elaborados estudos sobre literatura e Geografia mais focados no cotidiano do aluno, respeitando suas vivências, porém sem deixar de lado a produção do conhecimento geográfico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Dalla Barba de. **(Re)leituras geográficas: possibilidades pedagógicas para o aprender e ensinar geografia utilizando a literatura de Júlio Verne enquanto linguagem auxiliar.** 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BERALDI, Francielle Bonfim. **Geografia e literatura nas séries iniciais: considerações a partir do ensino fundamental em Dourados-MS.** 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

BERALDI, Francielle Bonfim; FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira. Diálogo necessário entre a geografia e a literatura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 188-196, jul./dez. 2012.

BISCOLA, Talita Gabriela Alda. **A literatura infantil de Monteiro Lobato como proposta de recurso didático para o ensino de geografia.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Paranavai, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

**Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 1998.

CALADO, Felipe Almeida. **O ensino de geografia em diálogo com a literatura fantástica/absurda.** 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

CAMARGO, Aparecida Ramazotti de. **Aproximações metodológicas entre a geografia e a literatura.** 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2012.

FERNANDES, Felipe Moura. Geografia e literatura (ciência e arte): proposições para um diálogo. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 33, p. 167-176, jan./jun. 2013.

FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira. Literatura e espaço: aproximações possíveis entre arte e geografia. In: SOUZA, Adáuto de Oliveira, et al. **Transfazer o espaço**: ensaios de como a literatura vira espaço e vice versa. Dourados: Editora da UFGD, 2011, p. 11-58.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 79, n. 23, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRACIOLI, Filipe Rafael. **A identidade nacional e a formação do espaço-nação na experiência literária da Geografia de Dona Benta, de Monteiro Lobato**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

GRACIOLI, Filipe Rafael. **Língua, literatura e geografia: uma experiência de leitura da Geografia de Dona Benta, de Monteiro Lobato e do Le tour de la France par deux enfants, de G. Bruno**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

LISBOA, Natália Santo. **Distopia e ensino de geociências**: contribuição da literatura distópica na análise crítica e reflexiva da relação sociedade-natureza. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MACHADO, Daniela Carine Dohs. **Compreendendo a Região de Fronteira por meio da Literatura**: uma proposta intervencionista com alunos do ensino fundamental de uma escola do município de Bagé/RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

MARANDOLA, Janaina de Alencar Mota e Silva. O geógrafo e o romance: aproximações com a cidade. **Geografia**, Rio Claro, v. 31, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2006.

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

MORAES, Maristela Maria de. **Literatura e espaço:** o imaginário em O Cortiço e Vidas Secas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

MORAES, Maristela Maria de. **Identidade territorial na obra O Continente I de Erico Verissimo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

MORAGAS, Rosana Alves Ribas. **O (re)significar o lugar no ensino de geografia em Goiás:** por meio da poesia de Cora Coralina. 2017. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Daiana Freitas. **Análise da paisagem por meio do poema:** diálogo para a construção de uma educação geográfica. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de. **Geografia e poesia:** diálogo possível no ensino da geografia escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RAMOS, Ana Carolina Robles de Cara. **Caminhos do sertão em Morte e Vida Severina:** diálogo entre a geografia e a literatura. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

RAMOS, Élvys Christian Madureira. A dimensão estética no ensino de geografia: uma contribuição à renovação da geografia escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, n. 5, p. 1-28, mai. 2019.



ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Luciano Martins da. **Literatura de ficção e Educação Geográfica**: tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Erico Verissimo. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SÁ, Mônica Sebastiana Brito de. **Projeto interdisciplinar entre a geografia do Piauí e a literatura piauiense**: pela implementação da Lei 5.359 de 2003. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

SANTOS, Evelyllaine Matias Veloso Ferreira. **O ensino de geografia mediado por folhetos de cordel**: identidade e memória cultural. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, Joseilton José de Araujo. **A utilização da leitura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de geografia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, Elda Teixeira Vila-Nova da. **Geografia e Literatura**: as crônicas literárias como linguagem para o estudo do lugar e das paisagens da cidade de Manaus. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SOUZA, Alex Cristiano de Ensino **de Geografia e Literatura**: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 5, p. 129-147, set. 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VELASCO, Patrícia. **Terra seca, homem seco**: as relações entre a literatura e o ensino da Geografia. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UEHBE, Lais Nascimento. Geografia, literatura e educação.

**Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 85-96, jan./dez. 2018.

## C A P Í T U L O   I V

### **QUAL A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO?**

Marina Alves Ferreira  
Ricardo Lopes Fonseca

Para a geografia, as histórias em quadrinhos caracterizam-se como uma forma de leitura própria constituída por imagens e textos. Podem ser apresentadas diante de vastos conteúdos inerentes à geografia. Buscando a superação da geografia no esquema terra e homem, Vesentini (1986) aponta que os melhores pedagogos são aqueles que se encontram conscientes de como a imaginação é de grande ajuda para a construção do conhecimento, considerando as histórias em quadrinhos fundamentais para o exercício da criatividade em sala de aula. A elaboração do presente estudo consiste na introdução dos alunos na temática proposta por meio de aula expositiva, roda de conversa e demonstração de documentos históricos demonstram as razões que culminaram no golpe militar de 1964 no Brasil e a proposta de realização de uma oficina artística de histórias

em quadrinhos a respeito do conteúdo estudado.

A temática abordada foi escolhida com o objetivo de adequação ao conteúdo programático trabalhado pela escola e série em questão, buscando contribuir para a construção da educação cidadã dos jovens estudantes que participaram da presente pesquisa. O conteúdo programático trabalhava a guerra fria, diante disto, foi proposto pelo professor responsável pela disciplina de geografia na escola em questão, que fosse abordado o tema "A influência da Guerra Fria no Brasil". Em relação a correlação da guerra fria com a ditadura civil-militar brasileira:

Na contenda da Guerra Fria entre as forças capitalistas e "democráticas" sob hegemonia norte-americana e o "comunismo" sob a influência da União Soviética, a ditadura civil-militar se alinhou com o primeiro. Do ponto de vista das classes sociais, Ridenti salienta que o golpe de Estado contou com o apoio do empresariado nacional e multinacional, das oligarquias rurais e de setores das classes médias, da grande imprensa e até dos trabalhadores. Após o golpe, os partidos de esquerda e o sindicalismo foram sistematicamente "expurgados" de suas lideranças mais representativas, através da violência sistemática do Estado. Todavia, a maioria dos partidos manteve um compromisso tácito com o golpe, sobrevivendo até o Ato Institucional no 2 (AI-2) na conformação do bipartidarismo. (MOTTA et al.: 2014. p.446).

Portanto, o contexto histórico vivido pelo Brasil nos anos em que a guerra fria se estende, ficou conhecido como ditadura civil-militar Brasileira. A pesquisa é de cunho quantitativa, no qual teve como objetivo unir estímulos a criatividade e a produção artística aos saberes científicos acerca do período que antecede e culmina no golpe civil militar no ano de 1964. O objetivo deste estudo é a análise sobre a problemática: "Qual a contribuição das histórias em quadrinhos enquanto recurso didático?".

A pesquisa foi dividida entre introdução da temática abordada; procedimentos metodológicos, dividido em três etapas, sendo a primeira um levantamento bibliográfico a respeito das histórias em quadrinhos no ensino e a respeito da temática principal a ser trabalhada com os estudantes; aplicação de uma aula expositiva e posterior aplicação de uma oficina de produção de histórias em quadrinhos; a seguir serão apresentados os resultados e discussões; e por fim considerações finais.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi aplicada em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma instituição escolar da região central da cidade de Londrina, em duas etapas: A primeira uma

aula expositiva explicativa do conteúdo relacionado aos ao que compreende o Brasil entre os anos de 1930 e 1984, que possibilitaria, posteriormente, a elaboração da atividade proposta

para os alunos em uma aula seguinte, onde estes elaboraram uma história em quadrinhos que representasse o período estudado.

A aula expositiva foi elaborada em dois momentos, um primeiro onde o primeiro governo Vargas, este deposto, é contextualizado e a relação com seu segundo mandato, em 1951 quando foi reeleito e seu mandato culmina no período conhecido como regime cívico militar brasileiro.

Nesse momento, foi ressaltado aos alunos que o período militar brasileiro ainda atua no presente. O passado mesmo quando distante atua no presente. O período que tem início a partir dos anos 1960, com um breve governo de Jânio Quadros que durou cerca de sete meses, e Brasil passava por um contexto histórico da guerra fria, cheio de alternativas políticas, isto porque era uma dimensão além entre a guerra de estados unidos e união soviética, mas países como o Brasil ganharam certo protagonismo nesse momento.

Foi exposto que este fora um momento crítico para a América Latina em detrimento da guerra fria. Esse período é cheio de atuação do governo norte americano, no sentido de impor regimes, derrubar presidentes eleitos e impor regimes que eram mais favoráveis no sentido da guerra fria. Portanto, foi contextualizado aos estudantes que o Brasil dos anos 1960 deve ser compreendido nesse contexto histórico da guerra fria. Dois personagens políticos apresentados aos alunos foram Jânio Quadros, cujo personagem carrega uma trajetória política importante dos anos 1940 e 1960 e João Goulart, cuja carreira política aconteceu no final dos anos 1940 até o golpe de 1964, sendo estes dois atores políticos importantes para compreender o Brasil da década de 1960.

Jânio Quadros foi marcado por um discurso moralista e conservador, por isso teve apoio nas eleições presidenciais que sucederia a presidência de Juscelino Kubitschek no ano de 1960. Jânio com o apoio da UDN (União Democrática Nacional), este fortemente contrário a Getúlio Vargas. Foi eleito presidente do Brasil prometendo moralidade pública, combate à corrupção e valorização da economia nacional. A partir dos anos 1958 e 1959 ganha força uma corrente de pensamento nacionalista na economia do Brasil. Jânio Quadros foi eleito presidente em 1960 com discursos

moralistas, com seu vice mais à esquerda ligada a correntes dos trabalhistas, que foi Joao Goulart, a proposta de 100% de aumento do salário-mínimo, este anunciado na época como uma forma de esvaziar a força armadas, tendo em vista que neste modelo econômico, um operário receberia mais do que um soldado. Nesse sentido, foi explicado aos estudantes a importância de compreender quais as ações do passado podem influir no presente.

Jânio Quadros no que antecede o golpe de militar foram quando empreiteiras ganharam força em seu governo, e o excesso de moralismo e o afastou de sua base parlamentar, sua política externa de aproximação ou distanciamento em relação aos interesses norte-americanos, o que o afastou da extrema direita Brasileira e a UDM. Em 25 agosto de 1961 Jânio Quadros renuncia à presidência da república, o vice-presidente não permite que seu vice-presidente tome posse. A junta militar declarou que o vice era inviável e não tomaria posse, mas isto era inconstitucional, dividindo a classe política e o próprio exército entre aqueles que defendiam a constituição e aos que defendiam uma política pragmática. Nesse contexto caótico, o Brasil Jânio Quadros toma posse como chefe de estado em um novo arranjo constitucional, o Brasil enfrenta um regime parlamentarista. Em 1962 cresce a participação de movimentos trabalhistas



urbanos e do campo junto a João Goulart e contra o golpe de estado e o militarismo, sendo um protagonismo das correntes de esquerda.

A respeito da reforma agrária, foi exemplificado aos estudantes que ela se tornou um projeto de lei a ser discutido em 1963, bem com a reforma urbana que impediria a especulação urbana com certa proteção fiscal, controlar aluguéis, moradia e alimentos eram temas de discussões e o estímulo de créditos de pequenos e médios empresários, reforma fiscal, a ampliação de vagas nas universidades, reforma política eleitoral, como por exemplo o voto da população analfabeta. Estes temas estavam presentes na reforma de base no ano de 1963. Parte da extrema direita, naquele contexto, foram contrários a essas reformas. O governo federal passa a introduzir programas de alfabetização, e é nesse momento que surge o método Paulo Freire, desenvolvido entre Paraíba e Pernambuco, conhecido como movimento de formação de base. Assim, os analfabetos ao se tornarem alfabetizados, se tornavam também eleitores.

Uma crise econômica da crise de 1963, tendo o aumento do bloqueio de créditos do FMI por parte do governo americano, que denunciava a desorganização fiscal e orçamentária do Brasil. O PIB cai cinco pontos em um país

como o Brasil que cresce 7% ao ano, cai para quase zero, sendo que um país que tem crescimento de população deveria crescer de acordo. Nessa época a economia não era de acordo com o reajuste de salário, então, se a inflação estava alta, não havia o repasse de salários. Dívida externa saindo do prazo, três milhões de dólares que perto da dívida de duzentos bilhões de dólares deixada ao final do golpe militar, mas proporcionalmente, para a época, era alto. E o Brasil ainda era dependente do café economicamente, já que estava começando a se industrializar. O plano de estabilização econômica falhou, foi considerado ortodoxo, antipopular, pois misturava o controle de salários e de créditos, contrariando empresários e operários. O debate desgastante da reforma agrária foi derrotado em todas as instâncias. Para ter reforma agrária, era preciso mudar a constituição, pois se tratava de uma desapropriação e indenização para viabilizar a constituição de terras. O debate da reforma agrária foi deixado de lado e o governo foi perdendo espaço. No final de 1963 o governo João Goulart perde apoio do parlamento, da imprensa, se forma a "rede da democracia", o apoio americano se torna incisivo no desgaste do governo.

Passaram a surgir frentes de esquerda populares e os progressistas tentavam com soluções diferentes resolver o

impasse político. No campo da direita começa a se formar diversos amplos golpistas, apostando na deposição forçada de João Goulart e por outro lado, a esquerda apostando na revolta de massas. Os núcleos da direita eram da UDM e das forças armadas, que defendiam golpes contra o governo Vargas anteriormente e agora se alinhavam para tomar o poder, a imprensa liberal articulada aos interesses de empresários passaram a defender a deposição do governo João Goulart, disseminando a ideia de um governo com comunistas escondidos, instaurando o pânico na população. No dia 31 de março há uma rebelião nos quartéis que cresce em todos os estados do país, e a revolta militar se transforma em um golpe de estado. No dia 09 de abril de 1964 conhecido como Atos inconstitucionais, este legitimando o novo poder dos militares. Além disso, cassava mais de 100 cidadãos, sendo 40 deputados. No dia 13 de abril o congresso elege o primeiro general presidente.

A segunda etapa da pesquisa foi aplicada na aula seguinte, com a proposta da realização de histórias em quadrinhos e cartuns que demonstram reflexões dos estudantes a respeito do período estudado

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa foi construída a partir da reflexão e da busca por respostas para a pergunta "Qual a contribuição das histórias em quadrinhos, enquanto recurso didático pedagógico, para as aulas de geografia?". A iminente necessidade de voltar ao passado e compreender quais os caminhos percorridos pelas histórias em quadrinhos (HQ) até o presente momento em que são popularizadas e de fácil acesso. Para Anselmo (1975), as HQ remetem ao passado remoto da pré-história das pinturas rupestres, estas que por meio do desenho tecem caminhos para que os seres humanos compreendam o princípio da vida humana. O contexto histórico das HQ no Brasil associa-se ao ano de 1905, com a chegada das revistas TICO E TECO, de Buster Brown, que foram traduzidas para o português. Durante anos as editoras financiavam apenas revistas em quadrinhos advindas da Europa e América do norte, deixando esquecidos autores e artistas brasileiros. Na década de 1940, existiam revistas voltadas ao público infantil, entretanto dotadas de ilustrações estrangeiras. Com o surgimento dos jornais e revistas, as HQ se tornaram populares.

As HQ foram criticadas por professores e profissionais da educação na década de 1960, naquele momento foram consideradas problemáticas julgadas por seu caráter linguístico onde tudo é especificado pela imagem. Profissionais da educação da época argumentam que essa característica do gênero textual poderia afetar o esforço para a leitura; o pensar e julgar do leitor em formação que acabariam por se habituarem a priorizar o “ver” em relação às leituras e aos estudos. Outro argumento utilizado foi o caráter comercial das revistas em quadrinhos, que acreditava-se ser passível de colaborar com o aperfeiçoamento cultural e moral do leitor em desenvolvimento.

Apesar das críticas do passado, a concepção de alguns educadores tem mudado em relação às HQ, por acreditar que esse método alternativo de ensino apresenta eficácia nos trabalhos escolares e demonstram ser interdisciplinares, tornando o ensino mais reflexivo e prazeroso. (DEFFUNE, 2011. p.162). Para Eisner (1995) histórias em quadrinhos foram caracterizadas como habilidade estudada, na qual pode ser aprendida e esta é baseada no emprego imaginativo da ciência e da linguagem, desse modo:

"[...] Uma habilidade estudada, que pode ser aprendida, que se baseia no emprego imaginativo do conhecimento da ciência e da linguagem, assim como da habilidade de retratar ou caricaturar e de manejar as ferramentas do desenho" (EISNER, 1995, p.14).

A sensação de prazer no espaço das aulas apresenta um papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem que são desenvolvidos a partir dos sentidos. (SANTOS e CHIAPETTI, 2011) as HQ conversam com a geografia e ilustram de forma lúdica e criativa em um vasto campo de possibilidades de conteúdo para se trabalhar. Atrelada ao uso de imagens, estas relacionadas diretamente a geografia, ciência em que uma das características dessa é a possibilidade de abranger diversas áreas do conhecimento. O uso das ilustrações dos quadrinhos e a linguagem fácil pertencente ao referido gênero textual, quando atrelado ao exercício da criatividade, estes em conjunto corroboram para que haja uma fácil compreensão do conteúdo a ser ministrado em sala de aula.

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares,

avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades. Mesmo o aparecimento e a concorrência de outros meios de comunicação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os quadrinhos continuassem, neste início de século, a atrair muitos fãs (VERGUEIRO, 2006, p. 07).

O momento de aplicação da presente proposta ocorreu próximo aquela que marca o período conhecido como o Golpe militar, este que culminou no regime ditatorial Brasileiro. As motivações para a escolha da temática "Ditadura Militar no Brasil" se deram a partir de conversas dentro e fora do campus da universidade, que remete a necessidade de trazer para os estudantes do ensino médio a compreensão de que as causas e consequências do referido período, para que estes alunos tenham a possibilidade de uma educação crítica baseada na ciência e para que os estudos referentes ao período regime militar sejam embasados a partir de fatos históricos. Diante disso, optou-se por escolher como área de estudos um recorte do triste momento histórico da ocorrência do Golpe Militar, que culminou no regime ditatorial militar brasileiro, iniciado em 1964 e que se estendeu até o ano de 1985. Sendo este recorte as lutas por terras ocorridas entre os anos ditatoriais, bem como quais fatos antecedem as lutas por

terra e quais foram os prejuízos que o regime militar causou àqueles que lutavam por seus direitos.

Fronza (2019) investigou como inventariar as histórias em quadrinhos que abordam a ditadura militar brasileira ocorrida entre os anos 1964 e 1985. Objetivando possibilitar a mobilização de dimensões estéticas, política e cognitiva da cultura histórica dos estudantes brasileiros, foram analisados dois tipos estruturais nas narrativas gráficas a respeito da ditadura militar brasileira: HQ em que parte despersonalizam narrativas sobre a ditadura; outra personalizam as narrativas históricas. Aqueles que despersonalizam as narrativas através da transposição didática eram narradas por meio da espetacularização da violência contra os guerrilheiros, apresentavam um contexto esteticamente dimensionado como uma estrutura determinista.

Em contrapartida, as HQ em que despersonalizam formas narrativas das histórias difíceis, foram elucidados a existência duas estruturas de sentimento de predominância, sendo o primeiro uma memória de repressão brutal; a segunda é uma memória de vitimização dos sujeitos que sofreram com essas violências, marcada por imagens fortes das torturas e assassinatos que o estado cometeu contra seus opositores. As histórias em quadrinhos



que personalizam a ditadura militar brasileira a partir da geração e sentido histórico apresentam um caráter biográfico e permitem que suas dimensões estéticas, políticas e éticas da cultura histórica mobilizem a geração do sentido temporal a partir das histórias de personagens com características e histórias marcantes.

Mendonça e Mendonça (2011) realizaram um estudo para abordar um possível uso das HQ no ensino de geografia a partir dos conflitos internacionais, buscando uma contribuição à construção do conhecimento geográfico utilizando histórias em quadrinhos de caráter "Jornalístico-histórico". Consideraram que esta era uma perspectiva crítica e diversificadora para o ensino de geografia com o uso do material alternativo das HQ, sendo preciso que a criatividade do professor aliada aos conhecimentos científicos da geografia seja um dos caminhos para se romper com as leituras tradicionais.

O aluno pode vir a considerar as aulas de Geografia como um bom e agradável momento de aprendizagem escolar, mas isso depende, é claro, da atuação consciente do professor, o qual deve levar em conta que o ser humano é curioso, criativo e transformador, que carrega em si a ansiedade de saber mais. O educador deve ter a consciência de que só fará um trabalho adequado a partir do conhecimento da realidade imediata do seu aluno. (DEZOTTI; ORTIZ. 2010 p.84).

O educador por meio dos conteúdos deve permitir a construção da emancipação dos estudantes por meio do conhecimento. O aluno precisa sentir-se livre para expor suas opiniões e dúvidas no espaço das aulas de geografia, coloca-se o estudante na situação de cidadão crítico e consciente de sua localidade, para isso, é preciso que laços entre professor e aluno, alunos e alunos sejam construídos a partir da confiança e os saberes científicos. Ao professor compreende a importância de buscar meios de compreender a realidade dos estudantes e buscar alternativas que englobam os conteúdos estudados com a realidade vivida para construir a leitura geográfica e a inserção no espaço vivido.

Para a Geografia, a linguagem das histórias em quadrinhos caracteriza-se como forma de leitura própria, a qual se constitui através de textos e imagens. Portanto, acredita-se que o uso desse veículo de expressão auxilia na construção da leitura geográfica e propicia inserção mais ativa no espaço vivido (DEFFUNE, 2010. p.121 apud NEVES; RUBIRA 2017, p.121)

Caruso e Silveira (2009) pensando em contribuir para que o aluno possa ser um protagonista na construção de seu conhecimento realizaram a oficina de educação através de histórias em quadrinhos (EDUHQ). O objetivo foi criar uma oficina de produção de histórias em quadrinhos que

priorizasse uma pedagogia que contemplasse articulações entre os processos de ensino e aprendizagem vinculados à produção artística. A rede de ensino era integrada entre a educação básica, o ensino médio e a graduação.

A oficina tinha também como objetivos atuar para o aprimoramento dos professores que participassem do projeto e criar um acervo dos processos criativos, estes demonstrando situações diversas, e a incentivar a criação artística, a autonomia dos participantes e a reflexão a respeito da produção estética autônoma inserida na cultura e na sociedade; realizar uma análise crítica da situação em que o ensino médio básico, médio e graduação em licenciaturas apresentavam naquele momento. Os resultados apresentados foram que dos alunos do ensino básico e médio após frequentarem o espaço não-formal da oficina dentro da universidade, passaram a enxergá-la como uma possibilidade em suas vidas, caminho que antes não era visto como uma possibilidade.

Muitos adentraram cursos universitários, mas ressaltando que o Brasil é um país onde a desigualdade social é latente, muitas vezes os caminhos foram impostos pelas circunstâncias àqueles que não tiveram a oportunidade de fazer parte do ensino superior. Os autores apontaram a relevância da educação e da ciência para o

desenvolvimento de uma nação, de cada indivíduo ser capaz de escolher seus sonhos e lutar por suas ideias.

O uso das histórias em quadrinhos como prática pedagógica e material complementar pode trazer contribuições favoráveis para a fixação do conteúdo trabalhado e assistir no desenvolvimento do pensamento crítico, este fundamental para o exercício da cidadania. Entretanto as HQ não devem ser usadas como único recurso, inegável a importância que o professor busque transformar as aulas em um espaço interessante e atrativo aos alunos, construindo os saberes científicos com o auxílio de materiais didáticos alternativos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os alunos foram divididos em quatro grupos para que inicialmente discutissem entre eles a elaboração de uma corrente de pensamento que expressasse as impressões e saberes científicos a partir dos estudos em relação ao Brasil entre as décadas de 1960 a 1984, sendo que estes poderiam escolher qual tema trabalhar e a possibilidade de associação com o Brasil contemporâneo.

Dois grupos relacionaram o Brasil na década de 1960 com o Brasil contemporâneo, as figuras três e quatro são

denúncias uma das ações truculentas das políticas, polícia Brasileira e ao racismo. Para Anunciação et al. (2020) jovens negros (a), pobres e residentes em favelas caracterizam o público-alvo nas abordagens policiais. Durante o regime militar brasileiro, lutas antirracistas <sup>2</sup> foram reprimidas pelo governo militar. Na Figura 1, a polícia aborda um jovem negro, onde um policial aparece o vistoriando enquanto o outro policial empunha uma arma em direção a cabeça do jovem. Atravessando a rua, existe um jovem negro usando uma máscara que representa um jovem branco, denunciando o racismo por parte das forças policiais ainda no Brasil do século XXI.

---

<sup>2</sup> KOSSLING, Karin Sant' Anna. As lutas antirracistas de Afrodescendentes sob vigilância do DEOPS/SP (1964-1963) – Universidade de São Paulo

**Figura 1:** Denúncia ao racismo e abuso de poder.



Fonte: A própria autora (2022).

A Figura 2 demonstra uma cachoeira de sangue, em uma área sem mata ciliar, o que demonstra o desmatamento ocorrido – uma denúncia a estagnação da reforma agrária em 1963 e as de militantes do campo, bem como a violência no campo e o favorecimento de empresários e grandes latifundiários em detrimento das camadas trabalhadoras, em especial aqueles que viviam na área rural e da terra dependiam para sua sobrevivência. “Ana, filma! É um rio de sangue que começou lá na ditadura” traz a reflexão de que em tempos modernos – Ana está com um celular na mão – enquanto o personagem que a

acompanha traz a reflexão sobre as consequências do período ditatorial brasileiro ainda refletem no Brasil atual.

**Figura 2:** O rio de sangue que tem início no regime ditatorial cívico militar.



Fonte: A própria autora (2022).

O terceiro grupo (Figura 3) retratou o início do regime ditatorial brasileiro, onde o exército aparece fortemente armado com canhões, três militares com expressões alegres, o símbolo de dinheiro saindo do canhão posicionado ao centro que denuncia as políticas que

favoreciam militares e seus familiares, em detrimento da miséria de uma população que era reprimida, assassinada ou exilada do país ao se opor ao governo militar. Um cidadão morto em frente ao canhão, com uma bandeira do MST, que representa o enfrentamento aos "terroristas"<sup>3</sup>, ao que o governo militar tinha como inimigo principal. Ao lado representando a repressão, um apoiador que observa e comemora "o orgulho do exército", este com vestimentas rasgadas, descalço, representa a alta inflação presente no período que antecede o golpe militar e vai até meados de 1997, quando o governo militar tinha uma política econômica de contenção de créditos e salários, onde os salários não acompanhavam a inflação. Ao lado do cidadão que diz ter orgulho do exército, há um túmulo onde está sepultada a liberdade, o que representa a característica do regime ditatorial, em que mantinha presos políticos, o uso da tortura, desaparecimento de cadáveres – uma vez que desaparecidos, não era preciso prestar contas-, o uso de ações legais e ilegais que coexistiam, sequestros que atingiam cidadãos brasileiros de todas as idades, houve também a censura nos campos das artes, nos jornais e nos centros de ensino.

---

<sup>3</sup> MOTTA, Rodrigo Patto. Em guarda contra o perigo vermelho: o Anticomunismo no Brasil. São Paulo, Perspectiva/FAPESP, 2002.



**Figura 3:** Crítica ao autoritarismo durante o regime militar que teve início em 1964.



Fonte: A própria autora (2022).

A memória registrada pelos grupos de estudantes participantes da pesquisa demonstra memórias as violências em à sociedade brasileira foram submetidas, sendo possível observar que todos as produções artísticas fizeram referências ao autoritarismo e a má qualidade de vida em que os cidadãos brasileiros foram submetidos na história recente do país, onde os vestígios se perpetuam até os dias atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta da produção artística das histórias em quadrinhos, os alunos se mostraram interessados e participativos no decorrer da aula expositiva, esta essencial para que os estudantes estivessem aptos a discutir sobre o final do século XX no Brasil e suas implicações na atualidade. As discussões em grupos se mostraram satisfatórias e os resultados das histórias em quadrinhos demonstram que o conteúdo foi assimilado pelos estudantes, que demonstraram interesse e participação na produção, exercitando a criatividade e o pensamento crítico, importante para a educação cidadã. As histórias em quadrinhos podem contribuir quanto recurso didático desde que acompanhadas por saberes científicos, cabe ao professor preparar uma aula expositiva que faça sentido com a realidade dos estudantes em questão, que traga discussões para a vivência desses alunos, sendo as histórias em quadrinhos utilizadas como recurso didático complementar.

Foi observado que os conflitos históricos territoriais do Brasil não eram de conhecimento dos estudantes que participaram da pesquisa, sendo que parte destes não conheciam o momento histórico que antecede o regime

cívico ditatorial brasileiro. Diante da carência de conhecimento dos estudantes quando a história política do Brasil, seria preciso contextualizar os estudantes, buscando uma educação crítica pautada na cidadania do direito à educação, cujo direito está estabelecido nos artigos 1 e 3 da constituição. É responsabilidade do estado garantir a dignidade de vida; o direito à educação. Apesar da carência do tempo em sala de aula, foi observado que os estudantes estavam motivados com o conteúdo proposto, demonstraram interesse na produção artística da oficina e discussões foram levantadas a partir das problemáticas expostas no decorrer da aula e produção da oficina. Acredita-se que com tempo satisfatório e integração da pesquisa científica aos estudantes da rede pública de educação, a construção do conhecimento e o exercício da cidadania seriam fortalecidos, refletindo na sociedade como um todo e na construção do pensamento crítico.

Não foram encontradas dificuldades na aplicação em relação ao interesse dos alunos, que já esperavam ansiosos pelo início da atividade e mantinham expectativas em relação a produção artística. No decorrer da primeira aula expositiva, dúvidas surgiram e faltou tempo para que todas estas fossem sanadas, sendo preciso que a pesquisadora reorganizasse o cronograma e possibilitasse aos

estudantes, na aula número 2, em conjunto a produção das histórias em quadrinhos, que as dúvidas fossem sanadas. Sucessivamente, estes foram os pontos positivos e negativos: O interesse dos estudantes para com a temática e proposta sugerida e a carência em um maior período para com os estudantes. O ensino de geografia tem como objeto o espaço, sendo a formação econômico-social o seu objeto de estudo, sendo esta importante para a formação da educação cidadã no ensino básico, buscando uma educação emancipadora, levando o indivíduo a compreender a importância na reflexão de suas ações, no meio em que vive e em uma esfera global.

## REFERÊNCIAS

- DEFFUNE, G. Relato de uma experiência de história em quadrinhos no ensino da Geografia</b> - doi: 10.4025/bolgeogr.v28i1.8628. **Boletim de Geografia**, v. 28, n. 1, p. 157-169, 27 set. 2010.
- MOTTA, R. P. S.; REIS, D. A. R. (ORG.). **A ditadura que mudou o Brasil** – 50 Anos do Golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- NEVES, P. D. M.; RUBIRA, F. G. (2017). Histórias em Quadrinhos na Geografia Escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 21(3), 118–129. 2017.
- SANTOS, C. dos. A Geografia no Ensino Médio e o uso das Histórias em Quadrinhos na Questão Étnico-Racial. **Revista GeoPantanal**, n. 17, p. 161-173, jul./dez. 2014.

SANTOS, R. de C. E. CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: Uma interface teórica e prática. **Geografia & ensino e Pesquisa**. 15., n 3, p. 169. Setembro, 2011.

## **C A P Í T U L O   V**

### **A UTILIZAÇÃO DAS OBRAS DE ARTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

MÚSICA, LITERATURA E PINTURA SUBSIDIANDO O  
CONHECIMENTO EM DIFERENTES REALIDADES

Jaqueline Telma Vercezi  
Patrícia Fernandes de Paula-Shinobu  
Matheus Balieiro

A Geografia é uma ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações por meio de uma reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar. Nessa abrangência, contribui para que se compreenda como se estabelecem as relações locais com as regionais e até mesmo as universais, ou seja, como o contexto mais próximo contém e está contido em um contexto mais amplo e as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem.

Damiani (1999) fala sobre a necessidade de se construir projetos que envolvam o processo educativo cotidiano para

pensar além do presente, construindo a percepção da realidade. Dessa forma, o papel da geografia está em construir em nossos alunos a consciência cidadã para que o espaço não se torne excludente, mas um espaço do cidadão que se reconhece nele e dele faz história.

Neste contexto, o ensino da Geografia vem passando, como toda educação, por diversas transformações decorrentes da introdução de novas tecnologias, das novas necessidades do mercado profissional e principalmente pelos problemas ambientais.

Considerando função complexa da Geografia em construir pontes que inter-relacionem as dinâmicas sociais/naturais em um mundo essencialmente líquido e efêmero, um horizonte possível de suas práticas pedagógicas seria a adesão à interdisciplinaridade, em especial se associada a uma aproximação das artes. Visando olhar para estas novas necessidades, a interdisciplinaridade se mostra como um caminho real e necessário para superar as fragilidades vistas hoje na educação.

Em primeiro lugar, é necessário apontar que as tentativas de definir epistemologicamente o conceito de interdisciplinaridade são em sua maioria, fundamentalmente paradoxais, pois, qualquer definição pragmática nasceria sobre uma visão disciplinar, e não

interdisciplinar. Além disso, vale lembrar que este é um debate polissêmico e muitas vezes banalizado. Leis (2005), aponta que o melhor a se fazer é entender a interdisciplinaridade como um fenômeno concreto, e não epistemológico. Para o autor a interdisciplinaridade deve ser vista como "um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes" (LEIS, 2005, p. 9).

Sendo assim, a interdisciplinaridade proporcionaria um diálogo com outros campos do conhecimento que não sejam necessariamente o científico, como por exemplo, com as artes e a literatura. Cavalcanti (1998), aponta que o ensino de geografia, para se tornar uma prática social eficaz, deve romper com o formalismo didático, subvertendo os métodos mnemônicos, muitas vezes acríticos e maçantes, proporcionando assim um aluno capaz de realizar correlações e ter a sensibilidade necessária para compreender as modificações espaciais que o cercam.

Nas palavras de Libâneo, tal formalismo, é para muitos críticos, herança de algumas teorias pedagógicas modernas, sendo que para esses, uma delas:



[...] é que em nome da razão e da ciência se abafam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até a liberdade, à medida que a razão institui-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos. Nesse sentido, a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade (LIBÂNEO, 2005, p. 23).

Dessa forma, se apropriar da linguagem artística como recurso pedagógico, seria uma maneira de transpor a dicotomia presente em tais abordagens. Uma forma de reconciliação entre a subjetividade e o pragmatismo contribuindo assim para uma formação holística do aluno.

Nesse sentido, o estudo da Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade-natureza, como e por que suas ações, individuais ou coletivas, têm consequências tanto para si como para a humanidade.

O verdadeiro papel da educação formal é motivo de ampla discussão na sociedade contemporânea. Urge empreender um esforço significativo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de curso que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social. Espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros,

contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera na atualidade. Cidadania é solidariedade, o pensar no outro.

O ensino de Geografia atualmente tem como principal desafio preparar professores conscientes dos problemas da comunidade. Com capacidade de desenvolver trabalhos em grupos, interagindo com a comunidade na busca de soluções e ainda criar métodos de trabalhos alternativos para o desenvolvimento de cidadãos com uma nova mentalidade onde o coletivo supere o individual.

Logo, o trabalho que ora se apresenta resgata abordagens desenvolvidas na disciplina de Geografia com o objetivo de evidenciar as possibilidades que a interdisciplinaridade propõe ao ensino envolvendo a Arte, a Geografia e a Literatura ao retratar alguns elementos do regionalismo brasileiro.

A proposta aqui apresentada, vincula-se ao estudo de geografia da Região Nordeste, abarcando as produções artísticas como a música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira: Asa Branca; A obra literária de Vinícius Caldevilla: Além da Floresta Mágica e a pintura em óleo de Militão dos Santos: "Retirantes".

Evidenciamos, que a Geografia como leitura do mundo que vivemos é uma construção gradativa, que ocorre no meio estudantil à medida que os alunos desenvolvem sua capacidade de observação, questionamentos sobre o que observam, descrevem e também comparam. Construindo explicações, representando e espacializando acontecimentos sociais e naturais de forma cada vez mais ampla, considerando dimensões de tempo e espaço.

Por isso, o ensino de Geografia não se restringe à exposição do professor, à leitura de textos, à memorização de conceitos ou às respostas de questionários. É algo muito mais complexo e desafiador. Envolve a compreensão de um modo de pensar e explicar o mundo, pautada em noções, conceitos, procedimentos e princípios por meio de fatos que são estudados e contextualizados no tempo e no espaço.

E, para que os alunos tenham possibilidades de verificar a ação do homem, como agente transformador, na sociedade/comunidade e na natureza, e como agir para benefício da comunidade, propomos uma atividade interdisciplinar com a literatura, a música, a pintura... Enfim, a arte.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/MATERIAIS E MÉTODOS**

O professor deve ser aquele que trabalha mediando o conhecimento científico com aqueles conhecimentos que os alunos já dominam. Não devemos esquecer que o conhecimento prévio, cotidiano dos alunos deve ser considerado e incluído nos procedimentos que darão encaminhamento ao desenvolvimento do tema, cujo objetivo é a construção de um saber mais elaborado, o conhecimento científico.

Nesse sentido, o papel do professor é essencial para a aquisição de conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos de maneira conscientizadora e crítica quanto a sua atuação na natureza de maneira que esta seja a mais benéfica possível.

Uma postura crítica requer questionamentos a respeito das diversas formas de comunicação: o que? Para que? Onde? Como? Todo documento, livro, obras de arte, merecem uma análise de conteúdo, como por exemplo: Quem é o autor? O que ele trabalha? A quem ele se refere? Onde se passa a história? Como são apresentados os atores? É necessário refletir sobre as intenções daqueles que elaboram textos e formam opiniões.

Conforme Gasparin, as razões do conteúdo proposto devem ser apresentadas e discutidas com os alunos, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais. Dessa forma o conteúdo começa a ter sentido para o aluno (GASPARIN, 2002).

Nessa perspectiva, o professor deve considerar a possibilidade de os alunos observarem e analisarem as diferentes fontes de informação de forma comparativa com sua realidade.

A observação é uma atividade seletiva, pois depende de requisitos do observador. A seleção de elementos observados, por exemplo, é feita com base em instrumentos conceituais e na sensibilidade de quem observa. Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida na escola, e particularmente na Geografia, que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço. (CAVALCANTI, 2002, p. 82).

Pautados nesse processo de observação e análise, sugerimos algumas realidades através de exemplos como: as construções e os formatos dos bairros comparando com os palácios e florestas narrados e ilustrados nos livros de contos de fadas; as roupas que se vestiam em outros tempos e as roupas que se usam hoje; os espaços urbanos e rurais que são descritos nos diferentes livros, como, por exemplo, os livros de Monteiro Lobato e Ruth Rocha com os

espaços urbanos e rurais apresentados hoje. Ou ainda explorando,

Os baiões de Luiz Gonzaga, os versos de Patativa do Assaré, os "Noturnos" de Chopin, as valsas de Strauss, as "Fugas" de Bach, as admiráveis entrelinhas de Chico Buarque de Holanda e mais um sem número de compositores registraram nos ritmos e nas letras parcelas inesquecíveis de nossa história ou descrições agudas de nossos problemas sociais (ANTUNES, 2001, p. 132).

Para Bordini (1988), quando o leitor decifra um texto ou até mesmo uma obra de arte, ele estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhes são distantes no tempo e no espaço, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos, permitindo-lhe compreender o seu papel como sujeito histórico.

Sendo assim, o exercício reflexivo aqui neste objeto de estudo pautar-se-á na geografia da Região Nordeste e incluirá a produção artística de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira com a música Asa Branca; A obra literária de Vinícius Caldevilla: Além da Floresta Mágica; e a pintura em óleo de Militão dos Santos: "Retirantes".

A literatura e a arte, por possuir características próprias e um linguajar enxuto, exigirá que o indivíduo vá construindo imagens de acordo com suas experiências que se

interligam, se completam ou se modificam conforme a mediação do professor que está à frente do processo de ensino-aprendizagem.

Bordini aponta, antes de formalizar o estudo por essas vias, que é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais (BORDINI, 1988, p.17).

Dessa forma, o trabalho docente deve se desenvolver de maneira que o aluno perceba essas relações a partir do que está mais próximo, como o seu próprio bairro, ou sua própria vestimenta, a paisagem e os apresentados nas obras de arte.

Cavalcanti ao refletir sobre a educação aponta que ela "é aquela que se destina a fornecer instrumentos elementares para que os cidadãos possam enfrentar seu cotidiano com consciência e interatividade com seu ambiente" (CAVALCANTI, 2002, p. 17)

Nesse sentido, observar seu espaço, as paisagens de seu cotidiano e compará-lo com diferenças apresentadas nos livros de literatura e nas diferentes obras literárias, pode permitir ao aluno compreender a degradação do ambiente e conscientizar-se da importância do meio em sua vida. Essa consciência contribui para a formação do cidadão levando-o a assumir novas posturas. Também deverá ser do

conhecimento do professor a visão denominada Geografia Humanística que procura resgatar a importância de o homem conceber e sentir o espaço em que vive e como se relaciona com ele, pois:

a perspectiva de ensino-aprendizagem de matriz humanística começa a ganhar força, principalmente no final dos anos de 1990 e início do século XXI, advogando que a identidade, a subjetividade, a intersubjetividade, a cultura, podem e devem fazer parte da elaboração e da propagação de estudos, de conhecimento de um modo geral. Até porque estamos em um período em que os chamados valores morais, éticos e estéticos tidos como tradicionais estão passando por momentos de interrogações, na tentativa de entendê-los como apenas uma via e não como a única como se pensava, de modo mais forte, em épocas passadas (LOPES, 2010, p.27).

Assim, propomos que as obras de arte e literárias auxiliem no ensino de Geografia por meio da interdisciplinaridade e transversalidade para contribuir na formação de um cidadão participativo e consciente de seus direitos e deveres do bem comum.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A realidade nesse início de século tem se transformado numa velocidade nunca experimentada. Pode-se afirmar



que vivemos um período acelerado e a rapidez das mudanças imprimem uma dinâmica igualmente célere. Baumann (2007) aponta que o atual dinamismo ou “liquidez” presente em todos os aspectos da vida cotidiana possui características que advém de uma sociedade consumista, que subjugou os valores e virtudes anteriores, fruto de uma sociedade produtivista. Para o autor:

Na hierarquia herdada dos valores reconhecidos, a síndrome consumista degradou a duração e promoveu a transitoriedade. Colocou o valor da novidade acima do valor da permanência. Abreviou drasticamente o lapso de tempo que separa não apenas o querer do obter (como sugeriam muitos observadores, inspirados ou desorientados pelas agências de crédito), mas também o surgimento do anseio pelo seu desaparecimento, assim como a estreita brecha que separa a utilidade e a conveniência das posses de sua inutilidade e rejeição. Entre os objetos do desejo humano, colocou a apropriação, rapidamente seguida pela remoção de dejetos, no lugar de bens e prazeres duradouros. (BAUMAN, 2007, p. 110)

Considerando o aspecto líquido da modernidade, a fluidez dos relacionamentos, das mercadorias, do capital, da informação etc., é natural que tal liquidez se traduza no espaço, mostrando-se este extremamente mutável e transitório. O espaço se apresenta de forma dinâmica, viva, metamorfoseando constantemente suas formas e funções.

E a geografia escolar deve expor tais características presentes nas dinâmicas espaciais para o aluno. A ela cabe resgatar o olhar espacial e social dando-lhe uma função e desvendando seus significados, que estão carregados de histórias e vivências produtivas, assim como revelar suas contradições e compreender as condições em que se vive.

Esta nova forma de ver e compreender o espaço nos permite vivenciar as diferenças que ao mesmo tempo em que proporciona identidade aos lugares, possibilita a homogeneização de gostos e a universalização de algumas variantes culturais.

Vivemos em um mundo marcado pela pluralidade e pela diversidade. O homem é visto como o sujeito que ocupa e modifica o seu meio. Consequentemente não se pode falar simplesmente em encaixá-lo na espacialidade definida pela natureza, mas sim compreender a dinâmica das sociedades que se metamorfoseiam, construindo e reconstruindo o seu espaço, refletindo a tendência evolutiva do processo produtivo, que hoje, mais do que ontem, encurta a relação espaço-tempo.

São transformações que, nas palavras de Harvey (2004), atingem desde a economia dos países até o estilo de vida das pessoas, passando pelo modo de trabalhar, ser e pensar. Nossa sociedade está se tornando mais complexa,

e sua compreensão exige o conhecimento dos novos mecanismos sociais e produtivos.

É importante que o aluno perceba que ao ocupar determinado espaço, de acordo com seus interesses e necessidades, os homens o modificam provocando transformações na natureza e na configuração precedente. Porém, é importante, ressaltar que a arte possibilita a leitura e interpretação de uma dada realidade, uma leitura crítica sobre o que está sendo representado ou escrito e dessa forma levar o aluno a fazer sua própria análise e interpretação.

Essas transformações muitas vezes têm o aspecto de grande progresso, porém, em nossa sociedade o espaço é sempre apropriado com finalidade imediatista, não levando em consideração consequências futuras.

Nesse sentido, o aluno deve perceber que as intervenções feitas pelos homens sobre a natureza podem provocar desequilíbrios em maior ou menor proporção e que a degradação ambiental chegou a um ponto preocupante para toda a humanidade. Portanto, a preservação ambiental não pode mais ser entendida apenas como discurso de alguns grupos defensores da natureza, mas sim como um dever de todos os cidadãos.

Nesse sentido, o ensino de geografia oferece instrumentos essenciais para a compreensão da maneira como as diferentes sociedades interagem com o meio ambiente.

Segundo Cavalcanti, A Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos (CAVALCANTI, 2002, p 11).

Nessa perspectiva, ao estudar os lugares, as paisagens, as diferentes regiões, nações, culturas e territórios a Geografia deve buscar um trabalho integrado recorrendo as mais diversas fontes de dado, como a arte e a literatura, que enriquece sua representação e conteúdo.

As obras literárias ocupam um papel importante na formação intelectual do indivíduo, porém, faz-se necessário que o professor se assegure de usá-las de forma adequada para que se evitem problemas pedagógicos ou frustrações posteriores, a interdisciplinaridade é essencial neste caso.

Essa adequação deve ser pautada na variedade e qualidade dos livros escolhidos, bem como na postura adotada pelos autores. Uma boa obra literária certamente contribui ao se introduzir um conteúdo novo de Geografia, pois torna a sala de aula mais estimulante e significativa e assim propicia a

aquisição de novos conhecimentos. É importante salientar que o conhecimento não deve ser organizado em compartimentos individuais, pelo contrário, o aluno deve entender que aquele conhecimento adquirido deve ser junto aos demais, com intuito de aprofundá-los.

Trabalhar com obras literárias nos permite "viajar" por outras realidades, cheios de surpresas, novidades e novos conhecimentos que, com a ajuda do professor, se transformarão em novos níveis de desenvolvimento rumo à formação do cidadão.

O professor pode recorrer às obras literárias como instrumento de ensino, pois o trabalho docente com estes estilos de produção contribui de lúdica com a construção do conhecimento pelo aluno, sendo possível comparar e observar as diferentes realidades naturais apresentadas nos textos e gravuras das diferentes obras literárias com a realidade vivenciada pelos alunos, tais como: sua casa, seu bairro, sua cidade, suas vestimentas e inclusive sua forma de ver o mundo.

Na relação interdisciplinar, a literatura possibilita ao aluno reconhecer os diferentes conteúdos das disciplinas por meio da leitura. A observação e a comparação seguidas da mediação do professor tornam-se importantes ferramentas para a aquisição do conhecimento. Nota-se, portanto, que é possível buscar na literatura novas formas de associar o

conhecimento científico do ensino da geografia, português, matemática, biologia, história, com as informações descritas nas mais diversas obras literárias.

A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informações. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados - Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros - cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais (PCN –geografia 1997, p 117).

Para tanto, a ação e mediação do professor, bem como sua pesquisa e envolvimento com o tema são imprescindíveis no encaminhamento do trabalho pedagógico, possibilitando ao aluno uma leitura sobre o que os conteúdos abordam e a descrição nas literaturas. Essa relação torna o conteúdo real e passível de compreensão pelo aluno.

É sabido que as modernas tecnologias auxiliam o trabalho docente em sala de aula, porém jamais substituirá o professor, que foi e continua sendo fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, apresentaremos a seguir um estudo de caso enquanto proposta de trabalho, fazendo uso de vários gêneros para retratar a questão do êxodo rural nordestino, causado pela ausência de chuva que dificulta a sobrevivência do mesmo em sua região.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os aspectos socioculturais vinculados aos processos produtivos historicamente presentes na sociedade (re)definem as distribuições de acumulação pelo espaço, gerando diferentes configurações geográficas.

O fato de haver diferenciações geográficas, caracteriza as regiões não como unidades isoladas, mas como espaços com maior afinidade de reprodução entre si e que ao mesmo tempo estabelecem relações com outros espaços geográficos organizados também em níveis diferenciados.

As diferentes configurações que um espaço territorial pode proporcionar, propõem sistemas de relações conforme expõe Perroux, apud Andrade (1973), onde a região pode se apresentar como campo de forças. Assim sendo, é possível refletir que os fatores reinantes em cada região podem refletir questões sociais e econômicas marcantes nas

mesmas.

A divisão territorial do trabalho inserida no Brasil no século XVI até o início do século XX permeou uma organização espacial desarticulada, pois não havia intercâmbios entre as diferentes economias regionais. Nas palavras de Santos (2003, p.27) o propalado Brasil arquipélago da mecanização incompleta.

Inseridas em uma nação com dimensões territoriais continentais e com sua população mal distribuída ao longo deste território, propiciou uma tônica muito própria para a identidade de cada região, fomentando o que Milton Santos denominou de “diferentes brasis” pautados na difusão diferencial do meio-técnico-científico-informacional e nas heranças do passado.

A presença humana e a presença econômica são matizadas segundo os diversos momentos de início da ocupação e conforme as respectivas densidades atuais. É assim que, a partir das heranças, isto é, das solicitações originais próprias a cada momento do passado, e da participação das diversas parcelas do país nas lógicas econômicas, demográficas e políticas contemporâneas, produz-se o verdadeiro mosaico de regiões que hoje constitui a formação socioterritorial brasileira (SANTOS, 2003, p.250).



Padrões espaciais marcados pelas heranças do passado perpetuam marcas que se expressam ao longo do tempo e que nos permite identificar a penúria e a pobreza em diferentes realidades no território brasileiro.

Considerando um recorte temporal, nos remetemos a meados do século passado para sinalizar para uma realidade muito própria no contexto do povo Nordeste, quando a lei do desenvolvimento desigual e combinado (MOREIRA, 2012, p.16) passa a reger uma nova formação espacial, deslocando o centro de comando do campo para a cidade e de outras regiões do Brasil para o Sudeste, marcando a integração industrial-mercantil do território nacional polarizado por São Paulo.

Nas palavras de Santos e Silveira (2003, p.271;272), o Nordeste é uma área de povoamento antigo, resultando em um meio mecanizado pontual e pouco expressivo, apresentando fraca circulação de pessoas, produtos, informações, ordens e dinheiro, considerando-se tanto em razão do tipo de natureza das atividades como em virtude da estrutura da propriedade, tendo como base o trabalho, apresentando parca expressividade de mecanização.

E como reflexo dessa precariedade das dinâmicas é que milhares de pessoas eram mantidas na pobreza, atrasando o processo de desenvolvimento, freando as mudanças

sociais e econômicas.

Como em todos os tempos, mas, sobretudo depois que se estabelece uma lógica unitária sobre o território, agem paralelamente sobre ele forças de concentração e (forças) de dispersão. (...) O território tende a funcionar dentro de um modelo combinado segundo o qual alguns dos seus pontos tendem a reunir recursos e forças, levando a fenômenos aglomerativos. Enquanto em outras partes é o contrário que se verifica (SANTOS; SILVEIRA, 2003, P.303).

É mediante tal contexto e enquanto reflexo das próprias imposições da natureza e da ausência de políticas públicas para atender as demandas do povo nordestino, é que vamos assistir a uma das muitas facetas vinculadas à pobreza e penúria vivenciada pelo pelos mesmos, que caracterizou uma forte onda de migração do Nordeste para o Sudeste principalmente.

Nesse sentido, o estudo de geografia da Região Nordeste incluirá as seguintes produções: A Música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira: Asa Branca; A obra literária de Vinícius Caldeilla: Além da Floresta Mágica; A pintura em óleo de Militão dos Santos: "Retirantes".

A música Asa Branca apresenta toda uma descrição de como uma porção da Região Nordeste, a Caatinga se apresenta.

## ASA BRANCA

Quando olhei a terra ardendo Qual fogueira de São João  
Eu perguntei a Deus do céu, ai Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornalha Nem um pé de plantação  
Por falta d'água perdi meu gado Morreu de sede, meu alazão

Até mesmo a Asa Branca Bateu asas do sertão Então, eu disse:  
Adeus, Rosinha Guarda contigo meu coração

Então, eu disse:  
Adeus, Rosinha Guarda contigo meu coração

Hoje, longe, muitas léguas Numa triste solidão  
Espero a chuva cair de novo Pra eu voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus olhos Se espalhar na plantação  
Eu te asseguro:  
Não chores, não, viu? Que eu voltarei, viu?  
Meu coração

Eu te asseguro:  
Não chores, não, viu? Que eu voltarei, viu?  
Meu coração

*GONZAGA, Luiz; TEXEIRA, Humberto (1947)*

Fonte: <https://une.org.br/2012/12/patagioenas-picazuro-pomba-pedres-ou-asa-branca/>

Na primeira estrofe levanta questões sobre o clima, a paisagem e a seca que assola a região por longos anos. Na segunda estrofe continua discorrendo sobre a economia da região que a falta de água ocasiona na pecuária e na agricultura.

As outras três estrofes demonstram o sentimentalismo dos povos que se distanciam de seus parentes e amigos e vão para os grandes centros em busca de uma vida melhor onde vão aguardar que a chuva caia para voltarem para sua terra natal. Tal fenômeno ocasiona o chamado êxodo rural e o processo de migração.

Os autores usam palavras de sentido conotativo, com versos e rimas apropriados que demarcam o sentido real e sentimental que sensibilizam a todos sobre a situação desoladora dessa porção do território brasileiro.

Por meio desta música é possível fazer problematizações que serão respondidas com a análise do quadro "Retirantes", pintado em 2008 por um artista brasileiro, Militão dos Santos e com o estudo dos mapas.

Cada região tem sua cultura, suas credences. Os mitos e as lendas fazem parte da tradição popular, da herança social (cultural). Manifesta-se como fenômeno dinâmico que pertencem, principalmente, à literatura oral, à mitologia. São transmitidos de geração em geração, variam de grupo para grupo e de época para época, crescem e mudam.

O mito faz gerar lendas, contos e fábulas que estão relacionadas às narrativas com a glorificação de proezas heroicas, façanhas míticas ou históricas, criadas pelas

observações dos homens, para construir valores morais.

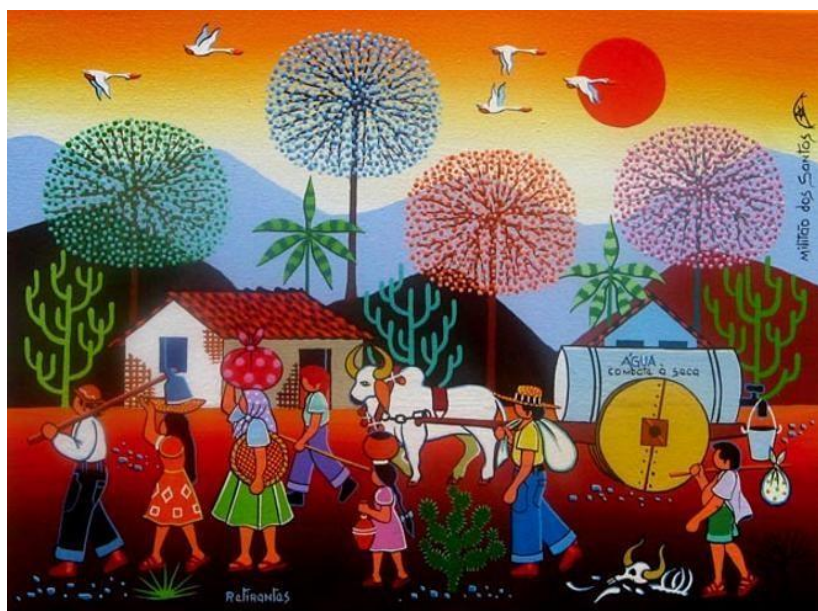
Mediante tal contexto podemos referenciar a obra *Além da Floresta Mágica* de Vinicius Caldevilla, que nos remete ao contexto de vida dos nordestinos que vivem no agreste e no sertão, no qual os alunos poderão ler e analisar fatos verídicos e fatos sentimentalistas. Através dessa lenda, também podem ser feitas pesquisas e dramatizações sobre o contexto narrado que é voltado para os feitos históricos, baseados na luta pela sobrevivência e nos sonhos que cada um traz dentro de si.

Segundo Moran (2012, p.31) "na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e efetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos, chegar ao consenso sobre as atividades de pesquisa e de apresentá-las para a classe", estimulando a criatividade e as transformações almejadas em uma aula bem planejada, porém um planejamento que seja flexível diante do inesperado.

Associada a toda esta proposta estudo, arrolamos a cartografia que é utilizada no ensino para desenvolver nos alunos as habilidades de ler mapas, de se situar no espaço e até mesmo mapear uma dada realidade investigada. As habilidades de orientação, de localização, de representação

cartográfica e de leitura de mapas desenvolvem-se ao longo da formação dos alunos, criando conexões com seu cotidiano.

**Figura 1:** Retirantes (2008).



Autor: Militão dos Santos

Neste trabalho pode ser utilizado o mapa da Região Nordeste do Brasil para que os alunos possam localizar os diferentes ambientes produzidos pelo homem e outros por ele preservados ou destruídos e compreender os significados dessa localização, além da relação música e

realidade presente nesta região, muitas vezes inesperadas.

Por meio de, um mapa mudo da região Nordeste e das sub-regiões, os alunos poderão trabalhar identificando os limites; as vegetações; a economia, que atualmente é a terceira maior área industrial do país; o relevo; a população, sendo uma das características de região nordeste o grande fluxo de migrantes que deixam sua região para tentar ganhar a vida em outros Estados, muitas vezes sentindo um grande aperto no coração e aguardando ansiosos o momento propício de regressar, conforme outra canção do Luiz Gonzaga, denominada "A Volta da Asa Branca" que pode ser trabalhada ou apenas apresentada aos alunos como conclusão do trabalho.

A avaliação é um momento para se analisar a prática, não apenas ao que se refere à prática em sala de aula, como um fim em si mesmo, pois nela deve estar incluída uma análise da atuação da escola, do currículo e do projeto pedagógico da instituição escolar. Deve ser utilizada como meio para a obtenção de informações a respeito dos avanços feitos pelo aluno bem como das dificuldades encontradas, para que seja possível a retomada ou a mudança de metodologias e/ou encaminhamentos no sentido de possibilitar ao aluno e ao professor um melhor desempenho, na relação professor-aluno, isto é, no ensino-

aprendizagem. Conforme Vasconcelos (1998, p. 82), "a finalidade maior da avaliação da aprendizagem é ajudar a escola a cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer que os alunos possam aprender e se desenvolver, levando em conta o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária".

O processo de ensino-aprendizagem acontece gradativamente e possibilita ao aluno instrumentalizar-se por meio dos conteúdos fundamentais que lhe dão condições de apreensão das relações que os homens estabelecem entre si e com o meio no processo de produção e organização dos espaços realizados por diferentes grupos humanos, garantindo o desenvolvimento na criança das noções de espaço, tempo e transformação aliados à produção e satisfação de necessidades.

Como instrumentos de avaliação devem ser considerados: a produção de texto, confecção de painéis, elaboração de mapas, construção de maquetes, interpretação de diversos textos e, sem dúvida, a representação, por meio de desenhos. A observação e o diálogo com a turma, questionamentos direcionados para observar as respostas dão ao professor informações a respeito do entendimento dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, e que o trabalho de educação geográfica consiste em levar as pessoas em geral a uma consciência da especialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social.

É nesta complementação da parte teórico-metodológica, que a teoria se associa à prática, dando ao aluno a oportunidade de observar e interpretar no meio o que foi desenvolvido em sala de aula. O estudante é um pensador, um indagador, um descobridor; por isso deve-se dar a ele a oportunidade de inovar, perguntar e descobrir, tornando-o um indivíduo entusiasmado e curioso acerca do mundo em que vive.

Neste contexto, as atividades interdisciplinares foram desenvolvidas, por meio da articulação entre teoria e prática. Elaboração e execução de atividades de pesquisa, tanto no direcionamento educacional como no geográfico, devendo sempre garantir a contextualização e a interdisciplinaridade, que são características fundamentais para a formação do cidadão crítico.

A geografia estuda, analisa e procura explicar o espaço produzido pelo homem e, enquanto disciplina, permite que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultado da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo socioeconômico.

É significativo evidenciar que a prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como metodologia no desenvolvimento do currículo, não abandona as disciplinas nem supõe para o professor uma diversificação especializada, o que poderia tornar-se descabido e incorrendo no risco do sincretismo e da superficialidade. Para maior consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares múltiplos na observação da situação de aprendizagem. Daí a necessidade de um trabalho de equipe realmente interdisciplinar.

Sendo assim, consideramos que o ensino da geografia não se restringe à mapas ou conceituações; ele perpassa várias áreas do conhecimento, possibilitando ao educador das séries iniciais utilizar dos vários gêneros literários para contribuir com a formação geral do cidadão, possibilitando a leitura da realidade numa perspectiva histórico-crítica

abrangendo as dimensões física, afetiva, social, moral e estética que a vida no contexto atual tem exigido.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel de. **Espaço, Polarização e Desenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 1973. p. 35-50.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BORDINI, M. G. **Literatura: A Formação do Leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia. vol. 5, Ensino de 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/FAE, 1997.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Prática de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

DAMIANI, Amélia L. A geografia e a construção da cidadania. In. CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HARVEY, DAVID. **Espaços de Esperança**. São Paulo. Ed. Loyola, 2004. 382.p

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, Florianópolis, v. 6, nº 73 p. 1-23, ago. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, S. P: Alínea, 2005.

LOPES, Jecson G. A geografia humanística como ferramenta de ensino. **Geosaberes** – v. 1, n. 2, Dezembro/2010. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/issue/view/Geosaberes%202>

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira: uma contribuição crítica à geografia do Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2012.

SANTOS, Militão dos. **Retirantes** (2008). Disponível em: [http://militaodossantos.blogspot.com.br/2011\\_06\\_01\\_archive.html](http://militaodossantos.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html)

\_\_\_\_\_, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 5ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2003

VASCONCELLOS, C. dos S. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**. 2. ed. vol. 5. 1998.

## CAPÍTULO VI

### **QUESTÕES DE GÊNERO EM GEOGRAFIA: COMO TRABALHAR?**

Rafaela Vieira Naiwerth  
Josirene Mariana Pereira

A intensificação dos estudos relacionados a gênero na Geografia é relativamente nova. No Brasil tal assunto passou a ser pesquisado e publicado ainda mais recentemente. Existe um déficit em grande parte dos cursos de graduação em Geografia, poucas disciplinas abordam a questão de gênero, como ela está relacionada com as relações do ser humano com a natureza e com a (re) criação do espaço geográfico.

Havendo este déficit na formação dos profissionais de geografia, poucos entendem ou conseguem relacionar a questão de gênero com a ciência geográfica e sua importância na educação. Desta forma, existe uma enorme dificuldade para trabalhá-lo na sala de aula do ensino básico, principalmente, nas aulas de Geografia, em que diversos indivíduos consideram o gênero desnecessário

para o aprendizado. Entretanto, os estudos sobre ele contribuem para a formação de cidadania e pensamento crítico, acerca das realidades de gênero que são acima de tudo espacializadas.

No contexto político que vem sendo construído nos últimos anos, houve o surgimento de um viés conservador, sem nenhum embasamento científico, que tenta impedir o tratamento e discussões de gênero nas escolas, sob o discurso de "ideologia de gênero" movimentos anti-ciência e de censura aos educadores e profissionais da educação como um todo, como o escola sem partido, são disseminadores de desinformação sendo assim, com o poder da alienação, aproveitando-se da falta de conhecimento sobre o assunto, acaba por convencer a população de que seja algo prejudicial no contexto educacional de formação das crianças.

Todavia o estudo e as discussões sobre o gênero são questões indispensáveis para a formação educacional dos estudantes, tanto na educação básica, quanto na superior, para que possam compreender a realidade espacial e social em que estão inseridos e, como ela afeta a vivência que cada indivíduo experimenta nos lugares, a exclusão ou segregação, o machismo, a misoginia e o sexismo enfrentado na sociedade, por determinados sujeitos sociais.

A partir dessas discussões surge um questionamento: como trabalhar questões de gênero e feminismo nas aulas de geografia destinadas ao ensino básico? Uma vez que, o professor por vezes não carrega essa bagagem de conhecimento - esse tema, inclusive, é objeto de crítica a própria formação docente-e o contexto político têm dificultado que esses conteúdos sejam aplicados trabalhados na escola.

Este trabalho tem como objetivo principal compreender o cenário da abordagem de gênero nas aulas de geografia, e desta forma propor possibilidades e alternativas de discussões de gênero que atravessam os conteúdos da disciplina escolar. Compreendendo as dificuldades enfrentadas pelos professores que defendem sua abordagem, diante de uma política cada vez mais conservadora e de uma formação que não abarca temas importantes, como o gênero.

A presente pesquisa possui cunho exploratório, de acordo com Solveira e Córdova (2009), a pesquisa exploratória proporciona maior entendimento sobre algum problema, visando explicitá-lo ou apresentar hipóteses, em maioria, estas pesquisas envolvem o levantamento bibliográfico, entrevistas e análises.

Por meio desta pesquisa exploratória, objetiva-se explicitar os problemas acerca da abordagem da identidade de gênero nas aulas de Geografia, principalmente, em relação à BNCC e, apresentar algumas maneiras de abordá-lo durante as aulas. Para isto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e a análise de exemplos a partir de vivência em sala de aula e a leitura de vivências de outros professores.

Assim sendo, buscando a compreensão do cenário de educação geográfica atravessado pelo gênero, levantaram-se textos a respeito da concepção do conceito de gênero, Geografias Feministas, interseccionalidades, Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais, Base Nacional Comum Curricular e os movimentos anti-gênero.

Por fim, foram destacados alguns conteúdos da disciplina de Geografia escolar que podem e devem ter suas discussões atravessadas pela questão de identidade de gênero, pois mesmo que o seu conceito esteja fora da BNCC, ele faz parte da vivência dos alunos e da formação cidadã da escola.



## **GÊNERO, MOVIMENTOS FEMINISTAS E EDUCAÇÃO**

Para compreender as questões de gênero, faz-se necessário compreender inicialmente qual é o conceito que ele carrega e, posteriormente, como esta bagagem construída há séculos afeta-os de maneiras diferentes. Gênero é uma construção social e cultural, que designa algumas convenções definidoras do que é ser mulher e do que é ser homem, essas convenções foram criadas por homens, em uma sociedade patriarcal e machista, para subordinar as mulheres, ou seja, uma forma de expressar as relações de poder.

Scott (1995), define o gênero como um termo que designa as relações sociais entre os sexos e que

Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo gênero torna-se uma forma de indicar construções culturais - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e

sexualidade, gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p.75).

Beauvoir em seu livro *O Segundo Sexo*, diz que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher", juntamente com o conceito de gênero de Scott, elucida-se a compreensão dos gêneros como algo cultural e social de cunho opressor. Designa-se quais são os comportamentos femininos, quais são seus locais de trabalho, sua educação, quais os lugares que elas podem frequentar. Tudo isso foi definido por homens, como se houvesse uma inferioridade no ser mulher e em sua capacidade de desenvolver algumas funções.

O machismo e o patriarcado arraigados na sociedade continuam inferiorizando as mulheres em detrimento aos homens, alguns movimentos políticos e religiosos contribuem na inferiorização das mulheres perante a sociedade. Direitos alcançados e alguns já consolidados têm sido contestados por estes grupos, retrocedendo e impedindo os próximos passos em relação aos direitos da mulher.

Em busca dos direitos e da equidade entre mulheres e homens, surgem no fim do século XIX o Movimento Feminista. O movimento ganhou força em grande parte do

mundo, contrariando as regras criadas pelo patriarcado. Conquistando, paulatinamente, diversos direitos, como o voto, inserindo as mulheres na vida política, o direito à educação, ao divórcio, leis que protegem as mulheres contra a violência, entre outras coisas.

Por mais que muitos direitos tenham sido conquistados, e as mulheres conseguiram ocupar espaços que no passado eram impedidas, o movimento não para, pois, como dito anteriormente, existem grupos dispostos a impedir que as mulheres alcancem diversos direitos e pior, tentam retroceder os direitos já estabelecidos por lei, baseados em uma falsa moral, interessados apenas na manutenção do poder em que os homens se apoiaram para subordinar as mulheres por tanto tempo. Por isso,

[...]é necessário a discussão do gênero em todas as esferas da sociedade, uma vez que o debate, por mais marginalizado e deslegitimado que se possa parecer no âmbito formal, pulsa como problema real, latente, presente e cada vez mais evidente na luta por direitos básicos e dignamente humanos, tais como a vida e o trabalho. (MADRID, 2019, p.185).

As Geografias Feministas- como uma epistemologia feminista, e não somente estudos de gênero- tratadas no plural, pois as mulheres e as questões que enfrentam são diversas, surgiu em meados da década de 1970, dando

visibilidade às mulheres profissionais da ciência geográfica, em um contexto mais atual as geógrafas têm tratado de temas que envolvem as mulheres, como a formação do espaço geográfico considerando as opressões sofridas, em aspectos sociais, as dificuldades enfrentadas na vida acadêmica das profissionais ou alunas que se tornam mães. Para a Silva et. al (2017) “a geografia feminista parte do pressuposto de que a ciência é produzida por seres humanos em seu cotidiano e, portanto, o conhecimento gerado é relacional ao tempo e espaço próprios do cientista”.

[...]uma pesquisa feminista tem o dever de pensar que os limites e fronteiras que são estabelecidos pela tradição epistemológica não são dados, mas são humanamente construídos, gerando consequências na visibilidade de determinados grupos sociais. As geografias feministas devem estar atentas para encontrar as lacunas e as razões das ausências, reinventando formas de conceber a realidade espacial por meio do tensionamento dos conceitos e métodos já concebidos. (SILVA, ET.AL, 2017, p. 15).

Tais temas não devem ser reservados apenas à Geografia enquanto pesquisas acadêmicas, é preciso que sejam trabalhados no ensino básico, para a formação do aluno cidadão, possuidor de pensamento crítico e que consiga atingir a percepção das realidades vivenciadas e existentes

na sociedade.

Quando esta abordagem é, sobretudo, ensinada junto às outras interseccionalidades, tais como de classe e de raça, consegue-se consolidar um diagnóstico muito mais significativo e socialmente comprometido, com muita potência de retratar e promover o pensamento crítico das/dos estudantes acerca de outros temas como: o racismo estrutural, a luta de classes, as vulnerabilidades que dizem respeito aos moldes socioespaciais sob os quais sociedade brasileira está organizada. (MADRID, 2019, p. 182)

Interseccionalidade é um conceito criado dentro do movimento feminista, por mulheres negras, em contraposição ao feminismo branco, esse refuta práticas liberais, coloniais, presentes em determinados movimentos, também oriundos do feminismo (branco), é o estudo da sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, como racismo, sexismo, classicismo, patriarcalismo, machismo, capacitismo, xenofobia, bifobia, homofobia e a transfobia, essa não presume hierarquia de opressão, mas trata todas elas em conjunto. Esse conceito criado por mulheres negras que:

Ao contrário do raciocínio ocidental, as mulheres negras evidenciaram destreza corpórea, insubmissão política em defesa do abolicionismo e sufrágio, preocupadas em superar toda e qualquer opressão, sem que,

para isto, credenciais acadêmicas validassem este conhecimento. A teoria feminista argumentou haver discursos masculinos produzidos pela ordem patriarcal responsável por modelar subjetividades femininas condicionadas a tornar a mulher uma categoria do Outro: obedientes filhas, boas esposas, mães compulsórias e cúmplices das violências praticadas contra elas[...] (AKOTIRENE - 2020, p.29).

É importante que esse conceito seja inserido no campo educacional, para que em sua formação, o sujeito possa estabelecer que todas as lutas de minorias têm importância, porém a forma a qual essas lutas são praticadas se diferem, a interseccionalidade é um exemplo, essa "nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiro mundistas, interceptados pelos trânsitos das interceptações" (AKOTIRENE- 2020).

Dada a compreensão sobre a importância das Geografias Feministas e do estudo de gênero no ensino básico de geografia, e como esses assuntos têm uma grande oposição política, faz-se imprescindível a análise e a discussão sobre seu tratamento e embasamentos nos planos nacionais da educação básica, principalmente, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A fim de humanizar toda a comunidade escolar, para que se possa inibir e eliminar a

reprodução das práticas patriarcais e machistas. Para que seja então construída uma sociedade mais humanista e que as futuras gerações, por meio disso, possam nascer em uma sociedade menos desigual, não somente economicamente, no que tange os fatores de modos de vida, cultura, identidade do outro.

### **TEMAS TRANSVERSAIS, PCNS E BNCC**

Os Temas Transversais foram uma abordagem que surgiu ao final da década de 1990 por meio do PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), esse documento carrega diretrizes, elaboradas pelo governo federal, que pautam práticas que promovam a cidadania e a democracia. Os temas transversais abordam: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Especificamente a questão de gênero e suas desigualdades poderiam ser tratadas nas aulas de geografia dentro das temáticas: ética, orientação sexual e saúde, porém também se aplicam entre os outros temas de maneira menos direta.

Houve um avanço nessas discussões no âmbito escolar embasadas por essas diretrizes, porém nos últimos anos esse cenário foi se modificando e se tornando mais tímido,

e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento normativo aprovado no ano de 2018, após várias mudanças, que de certa maneira substitui os PCNs, não contemplam essa temática.

Para que a Base Nacional Comum Curricular fosse aprovada como instrumento normativo para a educação, ela passou por três versões, as quais foram submetidas a consultas públicas para alteração, buscando sempre acatar as observações recebidas. A primeira versão foi elaborada e tornada pública no ano de 2015, e a segunda no ano de 2016. Ambas durante o governo Dilma (PT), os dois textos apresentavam o debate e a inserção de gênero e sexualidade no ensino, continuando mesmo após os debates públicos. A versão final foi aprovada em 2018, já no governo Temer (MDB), após diversas modificações, entretanto em seu primeiro texto gênero e sexualidades ainda estavam presentes.

Uma das últimas modificações da BNCC foi exatamente retirar do documento as temáticas e termos relacionados a gênero. Como no capítulo em que se trata das questões de Igualdade e Equidade, na qual a atribuição de pluralidade e diversidade, os termos identidade de gênero e orientação sexual foram retirados do capítulo, assim como em outras partes do documento. O jornal Folha de São Paulo publicou



em abril de 2017 que alterações foram feitas após o presidente Michel Temer ter recebido deputados da bancada evangélica no Palácio do Planalto, isso sinaliza que há a influência direta de grupos conservadores no planejamento do futuro da educação.

Miskolci e Campana (2017), descrevem o processo de formação do termo "ideologia de gênero" o qual surgiu por meio da Igreja Católica. Nos últimos anos do século XX são escritas as primeiras cartas contrariando o termo gênero que substituía o termo "mulher" a partir da Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher em 1995. Entretanto, o termo foi consolidado na América Latina, por meio da V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe de 2007, em documento afirma-se que esta ideologia enfraqueceria a família e a religião. E no ano de 2010, Scala, um autor argentino, publica um livro corroborando com a compreensão de ideologia de gênero da igreja.

No Brasil, nos anos mais recentes, a ideologia de gênero tem sido incorporada aos discursos conservadores, principalmente, pela bancada evangélica ou da bíblia. Sendo assim, por pressão conservadora e acordos políticos durante a gestão do governo Temer, a identidade de gênero e sexualidades foram retirados da versão final da

BNCC, sem que houvesse reivindicações deste tipo nas consultas públicas.

Essa não contemplação da identidade de gênero foi influenciada pelo momento social e político da época de sua aprovação, ideias errôneas como "ideologia de gênero", que na realidade não existe, está presente no ambiente político público (como as casas legislativas- congresso nacional) nas falas e pautas de políticos defensores dessas "ideias", sem possuir nenhum tipo de embasamento, exemplo disso é a Sugestão nº27/2018, cuja ementa é "Proibir a ideologia de gênero para crianças" de autoria da Senadora Fátima Bezerra, cujo mandato se encerrou em 2019, e que agora ainda em tramitação, segue por meio do Senador Eduardo Girão como relator.

Este discurso acerca da suposta ideologia de gênero vem causando um pânico moral no país, disseminando medo em pessoas leigas e/ou conservadoras de que a escola ensinaria seus filhos a "virarem" LGBTQIA+, ou que tiraria os valores cristãos e da família tradicional e ainda, de afirmam que a escola estaria doutrinando seus alunos pelos valores da esquerda. Este pânico tem assustado também os professores que, se veem reféns dessas políticas e não conseguem, em diversos momentos, inserir a questão de gênero em suas aulas.

Todavia, esse movimento anti-gênero conservador, não causa transtorno apenas nas escolas, ele tem contribuído para o aumento de discriminações de pessoas LGBTQIA+, corrobora para as afirmações de desigualdades de gênero, casos de violência. E mesmo para a ocupação e vivência dos espaços pelos indivíduos, uma vez que, com o aumento da violência de gênero, alguns espaços tornaram-se mais perigosos para determinadas pessoas. Infelizmente questões de gênero são colocadas à margem do que é considerado importante nas sociedades, isso não se reflete apenas no ambiente escolar ou familiar, se reflete em uma escala muito maior, muito mais abrangente, que acaba se refletindo em todos os espaços.

O último CENSO no Brasil é datado do ano de 2010, devido a interferências políticas e principalmente por conta da pandemia que assolou o mundo, pela SARS-CoV-2 /COVID-19, essa contagem que é a mais importante pesquisa feita no país, realizada pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, a cada dez anos, ficou atrasada por dois anos, e será realizada neste ano, porém, dentro dessa pesquisa não será consideradas as questões de gênero, no questionário somente haverá as opções de auto declaração como feminino e masculino, no modelo cisheteronormativo, ou seja, pessoas LGBTQI+ no CENSO de

2022 no Brasil, não serão contabilizadas, o que significa que por meio dessa que, ressaltando, é a elo menos não criadas a partir de dados do CENSO). A principal fonte de dados sobre a sociedade do estado brasileiro, essas populações continuarão invisibilizadas, e sem o aparato de nenhuma política pública voltada a essa parcela da população.

## **A ESCOLA DIANTE DA QUESTÃO DE GÊNERO**

A escola, historicamente, produz sujeitos para a subserviência, apesar dos objetivos teóricos serem outros - como a construção do ser pensante criador de conhecimento, do ser holístico - entretanto, a prática é outra, àqueles sujeitos estão sendo formados a serviço do mercado, esse é o objetivo, dentro do regime econômico vigente, mas mesmo essa realidade prática não é acessível a todas (os) de forma integral, muitos desses são considerados abjetos para a educação, por uma exclusão, que além de fatores socioculturais, socioeconômicos, raciais, e de intolerância religiosa, também excluem pelas questões de gênero. Segundo Irineu e Froemming 2012 há na comunidade escolar pessoas consideradas

[...] ignóbil para a educação - aquele tido como sujeito abjeto da sexualidade, o reverso e o embaraço do gênero. Aquelas e aqueles sobre quem o corpo é tomado como superfície de inteligibilidade e disciplinamento, aqueles e aquelas cujas vidas são vigiadas e punidas através de práticas e condutas excludentes, violentas, micro fascismos que por vezes denominadas práticas educativas, pedagogias e para os quais produzimos currículos para perpetuar esse instituído (IRINEU e FROEMMING, 2012, p. 26).

Esse caráter excludente da sociedade, compromete as pessoas em idade escolar, assim como jovens adultos, dentro (e também fora) dos espaços educacionais, faz com que, anualmente, milhões de pessoas tenham suas jornadas educacionais prejudicadas. Diante disso torna-se urgente a promoção da igualdade de gênero, raça e orientação sexual, além da equidade social, nas escolas. Infelizmente é um cenário distante de ser superado pois a escala ainda

desponta como um dos espaços onde se acentuam muitas das situações de violência envolvendo a diversidade sexual. Na escola, a sexualidade homossexual é refutada, restando àqueles que confrontam a heteronormatividade poucas alternativas que não "o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada

homofobia" (LOURO,2000, p.27). O que significa dizer que a escola e os espaços de aprendizagem, de forma geral, constituem-se enquanto arena onde se reproduzem importantes desigualdades e injustiças, colocando pessoas muito jovens e ainda em condições muito frágeis para responder a situações de constrangimento e humilhação, sem qualquer suporte social. (IRINEU e FROEMMING, 2012, p.26).

A escola é um ambiente com várias configurações espaciais e determinadas violências podem acontecer em qualquer lugar naquele espaço, a sala de aula que teoricamente deve ser um local de afeto e acolhimento, por vezes acaba sendo cenário de violência (seja simbólica ou física), e é muito difícil desatrelar os contextos que ocorrem na sociedade com o que acontece dentro da sala de aula, pois, em uma sociedade ainda organizada sob o domínio do patriarcado, é costumeiro que desigualdades de gênero se materializam, seja por comportamentos das (os) estudantes e até mesmo das (os) professoras (os).

Nas aulas de geografia, a temática de gêneros, faz-se indispensável, compreender e elucidar que gênero é diferente de sexo biológico, e a partir deste entendimento, relacionar as análises do espaço, sua organização e produção, já que essa relação leva a entender como as práticas espaciais desvendam as bases das organizações

geográficas das sociedades.

## **COMO ABORDAR GÊNERO NAS AULAS DE GEOGRAFIA?**

Por meio de nossas observações, consideramos que, basicamente, a questão gênero é tratada de forma muito sucinta nas aulas de geografia do ensino básico, a abordagem acontece, principalmente, quando a área de estudo é população, geralmente, são apresentados aos estudantes, dados estatísticos que mostram diferenças socioeconômicas, entre homens e mulheres, e esses dificilmente produzem a informação completa, contemplando nesses dados os outros gêneros presentes na sociedade. Diante disso é importante ressaltar essa lacuna, podendo instigar, a partir disso, os estudantes a pensar se os dados apresentados contemplam toda a população.

O desenvolvimento das sociedades, ditas, civilizadas, se deu por meio do término do caráter itinerante das populações, e esse fator só foi possível pela domesticação e cultivo dos alimentos. Existe dentro desse processo uma informação muito importante, que deveria sempre ser ressaltada, que é a participação direta da mulher nesse processo, pois era dado a mulher o papel da colheita,

enquanto nômades, e esse contato fez com que a manipulação de sementes concebesse um novo conhecimento, que hoje conhecemos por agricultura. Portanto nas aulas cujo tema possa ser relacionado a vida no campo ou processos agrícolas, assim como aulas que possam, em algum momento, tratar do desenvolvimento das sociedades para o modelo que se tem hoje, é de suma importância ressaltar que se não fosse a mulher nesse movimento de cultura das plantas alimentícias, o não teríamos "evoluído" desse modo, é necessário revelar que a gênese do sedentarismo na humanidade, se deu pelas descobertas femininas ligadas a agricultura e domesticação. Cabe uma discussão e indagação de como seríamos enquanto sociedades sem esse processo.

Ainda nas abordagens agrárias, entre tantas questões, o modo de vida das pessoas do campo e seus tipos de produção fazem parte de determinadas explicações, e são nessas que a inserção de todos os gêneros podem estar inseridos, um exemplo é enfatizar que o trabalho no ambiente rural é composto por todos os gêneros, inclusive o conceito de agricultura familiar, já subentende-se que a família como um todo faz parte do processo produtivo de cada propriedade, assim como revelar que a gênese do sedentarismo na humanidade, se deu pelas descobertas



femininas ligadas a agricultura e domesticação.

Quando a abordagem se refere a formação socioespacial do território, essa é majoritariamente discutida pelo âmbito masculino, como se os processos históricos de formação do espaço tivessem sido realizados somente por homens, ou seja, historicamente, o contexto da formação do espaço é contada apenas pelo viés masculino, como se as mulheres não houvessem contribuído em sua formação. Além de, por inúmeras vezes, a partir deste viés masculino, tratar o espaço como algo acabado, porém o espaço é mutável, a partir desta noção é possível conceber estudos a respeito das vivências femininas e como elas transformam tais espaços.

Pode-se superar essas colocações, levando para as aulas, nomes de figuras históricas que também tiveram importância nas formações das sociedades, na Geografia do Brasil, um exemplo poderia ser no momento histórico de formação territorial, na qual a então colônia passa a ser independente da metrópole, e a principal personagem desse fato histórico é uma mulher (Imperatriz Leopoldina), ao contrário do que se é retratado majoritariamente.

Aulas cuja temática é a revolução industrial assim como o início da urbanização, é muito importante ressaltar que, além das quebras de paradigmas que esse processo causou no

sistemas econômicos e sociais do mundo todo, e da divisão do trabalho, houve também a gênese da desigualdade salarial entre homens e mulheres, que no século XIX eram vistas como mão de obra barata, assim como as crianças, ambas então eram submetidas a trabalhos industriais com o objetivo de complementar renda, já que por mais alto que fosse em relação ao das mulheres, os salários masculinos também eram considerados baixos. Apesar de menos intenso, havia organizações sindicais organizadas por mulheres desde então. Ao fazer essas abordagens pode-se indagar os estudantes se esses fatos poderiam estar ligados ao surgimento dos movimentos feministas ao final do século XIX.

Questionar como as questões de gênero afetam suas vidas, seja positiva ou negativamente, de que forma sentem estes impactos em suas vivências espaciais. Desta forma, criando alunos que possam refletir para compreender a realidade sejam capazes de fazer críticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em uma sociedade machista e patriarcal, ser mulher é um grande fardo, perde-se direitos, ganha-se salários menores ao mesmo tempo que são as mulheres que mais se

dedicam à própria educação e carreira, sendo a mulher a grande responsável pelos afazeres domésticos e maternos, encarando duplas e até triplas jornadas de trabalho, há, obviamente, e por conta da extensa luta, pontos que estão fora desse padrão, mas esses pontos não devem ser considerados a regra, e nem deixar com que se tornem exemplos da falácia que é a meritocracia.

Muitas disciplinas ignoram o papel que a mulher tem na sociedade, e a geografia, infelizmente, tem feito o mesmo, deixando os estudos de gênero longe das pautas discutidas, seja pela dificuldade do profissional de inserir o tema, devido as falhas deixadas pela formação acadêmica, ou pelo atual viés político, pois, é do interesse político que tal assunto não seja discutido nas escolas.

Entretanto, o estudo das questões de gênero é indispensável nas aulas de geografia, uma vez que, é por meio dele que se compreende as relações sociais exercidas e como essas relações contribuem e influenciam na formação do espaço. Sem o entendimento do gênero são ignoradas questões importantes em relação ao espaço.

A trajetória, para que se trabalhe o gênero em relação à geografia, é complexo e longo, infelizmente, depende apenas do profissional, sem nenhum incentivo das atuais bases da educação, e ainda contrariando a atual política

ultraconservadora que usa de falsos conceitos, como a "ideologia de gênero", para disseminar *fake news* e convencer a população, que infelizmente desconhece o assunto, de que estudar os gêneros seria prejudicial à educação, ao ponto de tentar criminalizar tal aprendizado.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BALLOUSSIER, Anna Virginia. Bancada evangélica celebra retirada de questão de gênero de base curricular. **Folha de São Paulo**. <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml>> Acesso em: 18 de junho de 2021.

CACIAN, Natalia. Ministério tira identidade de gênero e orientação sexual da base curricular. **Folha de São Paulo**. <<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>> Acesso em: 18 de junho de 2021.

IRINEU, Bruna Andrade e FROEMMING, Cecília Nunes. Gênero e Sexualidade na Escola: desafios para a educação como prática reflexiva de liberdade In. **Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia**. Palmas, 2012.

MADRID, Camila. **GÊNERO COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. In: 14º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM

GEOGRAFIA, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019. p. 181-191.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, 2017, p. 725-747.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul/dez,1995.

SILVA, Joseli Maria *et al.* NÃO ME CHAME DE SENHORA, EU SOU FEMINISTA! POSICIONALIDADE E REFLEXIBILIDADE NA PRODUÇÃO GEOGRÁFICA DE DOREEN MASSEY. **Geographia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 11-20, ago. 2017.

SILVEIRA, Denise T.; CORDOVA, Fernanda P. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In. **Métodos de Pesquisa**/ Tatiana Engel Gerhardt, Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42.

## CAPÍTULO VII

### O ENSINO E A VIVÊNCIA DO/A ALUNO/A

Edson José do Nascimento

Cada vez mais se tem discutido sobre a importância de partir das espacialidades vivenciadas pelos/as discentes para trabalhar conteúdos escolares nas aulas de Geografia. Cavalcanti (2012, p. 54), ao discutir sobre a geografia do aluno como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula, destaca que na escola o trabalho pedagógico deve ser pensado “[...] em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola”. Assim, o Ensino de Geografia, conforme a autora, abrirá espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores.

Busca-se com isso, entender a realidade vivida pelos sujeitos nos dias atuais e levar os/as alunos/as a conhecerem seus espaços de vivência e assim levar os

mesmos a refletirem sobre qual o melhor caminho que os façam ocupar seu espaço na sociedade, conscientes de seu papel e de seu lugar, uma vez que só o conhecimento é capaz de conseguir modificações importantes na sociedade.

Objetivou-se nesse artigo, discutir os conceitos geográficos em uma área de conhecimento do aluno, o que pode facilitar o entendimento do aluno dos conceitos, uma vez que se torna possível demonstrar por meio de mapas e imagens de satélite como são essas áreas e como se usa os conceitos geográficos, e busca com isso criar um interesse na área de vivência do aluno e também no Ensino de Geografia.

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram levantamentos em fontes bibliográficas. E para fundamentar tal pesquisa, faz-se uso de autores como: Ab'Saber (2012), Filizola (2009), Pontushka (2009), Stefanello (2009), Cavalcanti (2008), Castrogiovanni (2003), Kaercher (2003), Rosendahl (2003), além do BNCC (2016), entre outros. Trata-se de uma discussão teórica, na qual buscou-se abordar conceitos que podem (e devem) ser trabalhados nas aulas de geografia escolar, uma vez que novas experiências devem fazer parte do cotidiano da escola.

Como se pretende partir do espaço de vivência do aluno, e ao iniciar os conteúdos em uma escala local, o Professor pode aproveitar a lacuna deixado pelo livro didático, que por ser nacional, não considera certas particularidades, como no caso de Ibiporã/PR, cidade que foi planejada e teve sua organização social e política exercida pelos colonizadores que aqui vieram.

Ibiporã, veio a se desenvolver em grande parte em relação a fertilidade de seu solo, o que levou a cidade a ser um polo industrial, de início, produzindo máquinas de uso agrícola e hoje produzindo para exportação. O planejamento e o desenvolvimento que foi tão importante para a cidade e para a região devem ser discutidos com os alunos, para melhor entendimento desse processo. O fato de fazer uso de uma metodologia que considere seu local de origem como conteúdo em sala de aula e aulas expositivas, ajuda o aluno a conhecer seu lugar, valorizar o que tem de bom e aprender a ser crítico, e não se tornar massa de manobra.

Nesse caso, a Cartografia permite que o espaço seja apresentado meio de mapas e imagens, uma fração menor do espaço, permitindo assim que o espaço de vivência do aluno seja apresentado em sala de aula, a partir do uso dos conceitos geográficos.



## REFERENCIAL TEÓRICO

O local de vivência do aluno, no entendimento desse pesquisador, deve ser o ponto de partida para o Ensino de Geografia, e neste caso, como morador de uma pequena cidade, já que o IBGE (2010), considera que uma cidade com menos de 50 mil habitantes é pequena, embora considere apenas o contingente populacional. E neste caso, o local de vivência do aluno se inicia pelo seu bairro, o entorno de sua escola e lógico sua cidade, pequena cidade, com o uso da Cartografia, para que possa ser aplicado ali os conceitos delimitando os espaços.

A partir da possibilidade de trabalhar o espaço do aluno no ensino, e iniciar por uma pequena cidade, busca-se definir o que é uma pequena cidade, até porque as pequenas cidades são muitas e com diferenças significativas entre elas. No caso da colonização do Norte Paranaense, as grandes incidências de pequenas cidades se iniciam, de um lado, da forma da escolha da economia de mercado, por mais principiante que seja, causadora de trocas fundamentadas em uma pequena divisão territorial do trabalho. De outro, foi causa de elevadas densidades demográficas formadas a base a uma estrutura agrária baseada no pequeno estabelecimento agrário ou em

*"plantations"* caracterizadas por mão de obra intensiva. (CORRÊA, 1999, p. 45).

A colonização do Norte Paranaense, diferentemente da maioria das pequenas cidades do país foi planejada com o propósito de servir de apoio aos pequenos produtores que viriam colonizar a região, dividida em pequenas propriedades, e que necessitava de centros de apoio, onde, a base da colonização, como a organização em pequenas e médias propriedades (principalmente no norte novo e novíssimo), cultivada a partir do uso da mão de obra familiar, a facilidade nas formas de pagamento da terra e o planejamento de uma rede de cidades que atendesse às necessidades da população rural, foram formadas a partir da ação dos colonizadores (CHIES; YOKOO, 2012, p. 28).

O modelo de colonização implantado no Norte do Paraná obedecia a um planejamento que foi seguido à risca, desde o tamanho dos lotes até a proximidade de uma pequena cidade para que o produtor agrícola que viesse para a região tivesse apoio e estrutura para se fixar na região.

E a partir da criação dessas cidades, percebeu-se que algumas, mesmo sendo pequenas tinham suas particularidades, a cidade, dessa forma, é uma expressão da complexidade e da diversidade da experiência humana. As cidades, em seus propósitos, são arranjos produzidos

para que sua população - diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condições sociais - possam ter a vida em comum, partilhando nesses arranjos, desejos, necessidades, problemas cotidianos, (CAVALCANTI, 2010).

O fato das cidades, ter suas particularidades, faz com que sejam diferentes também em seus funcionamentos e dimensionar as cidades apenas pelo contingente populacional, é complicado, porque assim, além do questionamento se são ou não cidades as pequenas aglomerações, interrogações da mesma natureza podem ser feitas quanto às imensas periferias, em geral parte não formal das grandes cidades; os condomínios fechados e o encerramento que eles representam em relação à diversidade social que deveria caracterizar a vida urbana e os loteamentos urbanos dispersos nos entornos metropolitanos. Portanto, são várias as manifestações contraditórias do urbano, sendo as pequenas cidades parte do mesmo processo. Esse questionamento pode ser compreendido pela adoção, ainda que involuntária, de um parâmetro ideal de cidade, que não alcança as expressões concretas do processo. A manutenção do pensamento utópico é outra fonte de indagações sobre as formas e condições humanas da urbanização. (ENDLICH, 2006).

As cidades, pequenas ou grandes, têm em seu posicionamento geográfico certas vantagens, isto porque a forma como é irrigada por rodovias, por exemplo, pode ser mais visitada que outras fora do eixo rodoviário, e no caso das pequenas cidades, antes bem povoadas, principalmente porque a cultura do café exigia muita mão de obra, hoje, quase não tem atividades, faz com que poucas consigam se manter como cidades polos, ou seja, com atividades que as mantêm em um cenário de atratividade para seus moradores/investidores e para as cidades vizinhas, tanto que, "na estruturação dos espaços urbanos, portanto, determinadas áreas tornam-se centralidades, pelas suas condições técnicas e de deslocamento e acessibilidade, possibilitando a circulação e aumento de fluxo", (CAVALCANTI, 2011, p.02), diferenciando portanto cidades pequenas em virtude da centralidade e não da população. O que chama a atenção do ensino, onde tem ocorridos situações que precisam ser esclarecidas.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA APLICADO NO LOCAL DE VIVÊNCIA DO ALUNO**

O livro didático é uma das ferramentas de maior uso como apoio metodológico nas escolas públicas, uma vez que a

distribuição é gratuita e este segue os conteúdos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação, mas como "o Brasil é um país de grande extensão territorial, constituído por realidades e culturas muito diferentes, que os conteúdos do livro didático não tem condições de abarcar", (PONTUSCHKA, 2009, p. 343), busca-se complementar esses conteúdos, incluindo aí situações locais e regionais, como no caso a inclusão do local de vivência do aluno como parte desses conteúdos, ao entender que pode aproveitar do conhecimento que o aluno tem desse lugar, mesmo que seja senso comum.

E a questão de buscar assuntos/conteúdos que venham enriquecer o Ensino, é garantido, inclusive, pelo MEC, onde, a conjunção entre a Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental cria a sintonia dos interesses da formação básica do cidadão com a realidade local, e as suas necessidades, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e percorre todo o currículo. (BRASIL, 2013).

Considerando a orientação do MEC, e a necessidade de complementar o livro didático por não inserir o regionalismo, e no caso do Norte do Paraná, temos particularidades que precisam ser inseridas no Ensino, onde, na Geografia, as representações gráficas e

cartográficas são muito importantes na ampliação de conhecimentos espaciais do cotidiano dos estudantes como de espaços distantes, ainda mais na atualidade com o processo de globalização atuante. (PONTUSCHKA, 2009).

O ensino, ao ser aplicado no local de vivência do aluno, se beneficia do seu conhecimento prévio, o que facilita o entendimento científico, avançando de forma que o aluno ao compreender os conceitos em seu lugar de origem, deve ser comparado a outras regiões, outros países para entender as diferenças que existem entre essas regiões.

Quanto ao uso do livro didático, "cabe salientar que um livro didático perfeito, em que todos os aspectos mencionados estejam de acordo com as maiores exigências, não existe", (CASTROGIOVANNI; GOULART, 2003, p. 134), isto é algo que deve ser considerado, uma vez que entendendo que o livro didático não é perfeito, este deve ser complementado, onde assuntos regionais e locais podem ser incluídos nesses conteúdos, pois hoje surge uma necessidade, onde, a escola, face às necessidades da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos formadores de sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para várias inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ainda, capazes de intervir e problematizar os meios de produção e de vida (BRASIL, 2013).

No sentido de tornar a escola mais participativa,

"[...] outro uso que precisa ser ultrapassado é o do mapa como ilustração, seja nos livros didáticos seja no material que é produzido na própria escola para aproveitamento para os alunos", (FILIZOLA 2009, p. 80),

principalmente nos dias atuais, onde as tecnologias são muito atrativas, é necessário que a escola seja mais interessante, que seus conteúdos sejam mais atrativos. No caso dos mapas, é preciso que o aluno participe da criação do mapa, que aprenda a confeccionar, ler e compreender o que é o mapa e como ele funciona.

Nessas condições, o livro didático muitas vezes trazendo um conteúdo padronizado, define o que vai se ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem permitir que sua abordagem sirva para transmitir na escala global-local, tendo como foco o local. Assim, continua a ser um desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra. (CAVALCANTI, 2010).

No caso do livro didático, embora seja muito utilizado e seja uma importante ferramenta para os professores, escolas e alunos, é importante que o professor tenha em mente que

o fato do livro ser atualizado a cada três anos, é preciso estar atento a tudo que ocorre no dia a dia, inserindo fatos ou acontecimentos, para ser trabalhados sem sala de aula, atualizando os conteúdos.

Ao trabalhar o local de origem do aluno, uma das formas, é buscar nas paisagens, seja contemporânea ou antiga, uma forma de apresentar aos alunos como era a região onde os alunos moram e quais modificações que ocorreram nesse local para que se tornasse como ele é hoje. E uma das formas de apresentar essas paisagens ou os locais é fazer uso de recursos visuais, onde, na contemporaneidade, a visualização é uma importante característica. A cultura visual é um campo de estudo importante para compreender a vida como meio de entender o lugar, onde se criam e se discutem significados registrados e representados (FRANCISCHETT, 2010).

Ao considerar o visual, busca-se na cartografia a forma de trabalhar a geografia no do local de vivência do aluno, uma vez que os mapas, podem apresentar o que se trabalha, pode-se apresentar os conceitos geográficos de uma maneira que o aluno possa visualizar o que se está trabalhando na teoria. No caso do Território, onde se trabalha a partir de formas de poder, há a necessidade que o aluno visualize do que se está falando, como é esse



território, e onde ele se estabelece, uma vez que território, região e lugar é definido por área, ou seja possui uma forma física, onde o mapa pode tornar mais fácil esse entendimento.

Ao trabalhar o local de vivência do aluno, considerando que este lugar possui algumas diferenças em relação a maior parte do país, pois aqui se pratica uma agricultura de alta tecnologia, com espaços definidos para esse tipo de cultura, onde, estas localidades, que iniciaram no período da economia cafeeira, possuíam com uma população urbana baixa em relação à população total dos seus referentes municípios, mas tinham importante papel na vida local, pois eram centros locais de suprimento dos serviços básicos que davam suporte à vida e à economia baseada na cafeicultura, plantada em pequenos espaços agrários (ENDLICH, 2011)

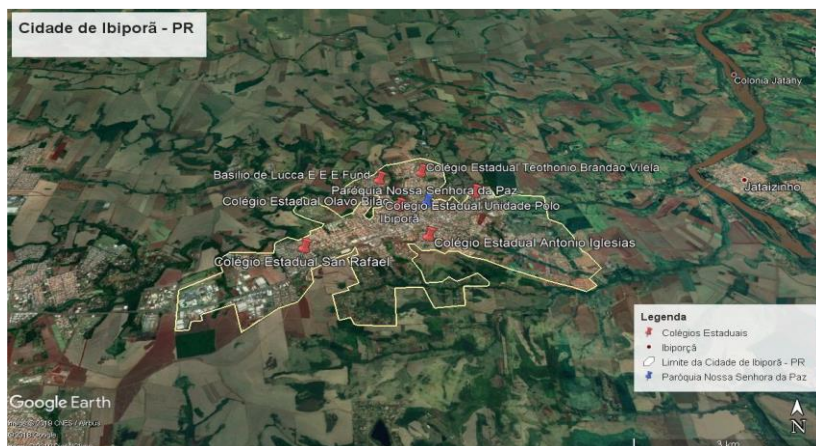
Espaços estes que não são destacados no livro didático, e que devido a sua formação e utilização, precisam ser trabalhados na geografia, até porque é um assunto que chama a atenção dos alunos desses locais, já que a maioria das famílias é ligada a produção agrícola e a terra, acabam por ter um interesse maior nesses assuntos. E neste seguimento também a cana de açúcar ocupa um lugar de

destaque nos municípios do Norte Paranaense, que inclusive tem uma cultura diferenciada.

Quanto à questão cultural, é interessante demonstrar aos alunos como a cultura mundial, a partir da globalização, vem influenciando todos os países. E que "[...] nenhuma fração do planeta escapa a essa influência", (SANTOS, 2005, p. 81), o que vem demonstrar a força que a globalização exerce no mundo, criando uma cultura onde quase todos acabam por ter acesso aos mesmos produtos e informação.

Hoje, considerando a necessidade de produzir cada vez mais, já que o mercado consumidor aumenta a cada dia, é preciso cuidar do meio ambiente, considerando áreas agrícolas, como no caso da pequena cidade de Ibiporã, Norte do Paraná, uma vez que grandes problemas foram e são gerados, em função do uso do solo nestas regiões, onde os produtores plantam até mesmo no entorno dos rios, desconsiderando as APPs (Áreas de Proteção Permanente), que inclusive é protegida pela Lei 12.651/2012 (UFRGS, 2016), que regulamenta a proteção da vegetação nativa, e essas informações precisam ser divulgadas, principalmente aos alunos, que serão os novos produtores, para que adquiram conhecimento suficiente para entenderem que é possível produzir e proteger, desde que o produtor tenha conhecimento de como fazer isso. No

caso de se trabalhar o município de Ibiporã/PR, a imagem apresenta em destaque o perímetro urbano e a área do município, as áreas agricultáveis e o rio Jataizinho.



Fonte: Google Earth (2019, marcações do autor).

A imagem destaca o perímetro urbano, áreas de cultivo agrícola e áreas de pastagens e de preservação ambiental, principalmente no entorno do rio Tibagi e como reservas nas propriedades. E no caso, como se avalia o ensino considerando a cidade de Ibiporã/PR, e seu entorno ou seu município, tem-se que, há certo consenso sobre a noção de que a prática pedagógica na disciplina escolar Geografia deve iniciar pelo lugar de vivência do aluno, destacando o potencial de seu conhecimento inicial e, a partir daí,

introduzir os conceitos científicos conhecidos pelo professor. (PONTUSCHKA, 2009).

Ao concordar com Pontushka (2009), busca-se complementar o livro didático fazendo uso do local de vivência do aluno, aplicando ali os conceitos da Geografia, principalmente quando se pode usar o conhecimento de pessoas que moram há muito tempo no município, alguns inclusive, desde que criou o município, possibilitando aos alunos que façam uma pesquisa "in loco" com pessoas que viveram em um período em que não se fazia uso de tecnologias, o transporte era precário, as condições de vida simples, enfim, tudo era difícil. Porém hoje, o que se vê é que o desenvolvimento da civilização atribui ao homem, por meio do conhecimento das técnicas e de sua difusão, uma possibilidade cada vez mais crescente de modificar os dados naturais quando possível, diminuir a importância do seu impacto e, também, por meio da organização social, de melhorar a importância de seus resultados. (SANTOS, 2005).

Técnicas essas que vem modificando tudo, inclusive o lugar de vivência dos alunos, pois, se voltarmos no tempo, ao analisar as paisagens da região, temos uma cidade que surge em meio a uma floresta:



Fonte:

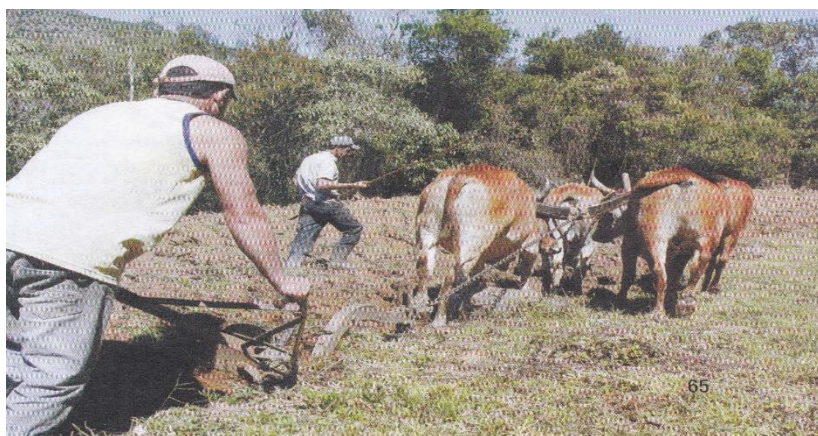
<https://www.facebook.com/groups/ibiporafotos/CarlosAlbertoFante> (ano desconhecido).

Com isso, tem-se a possibilidade de apresentar aos alunos as técnicas e as interferências que estas causam no espaço geográfico, uma vez que as modificações em questão, foram feitas para que o homem buscasse uma condição de vida melhor e mais confortável.

Como na imagem que mostra algumas casas em meio ao mato e no fundo a floresta, no caso essa é Ibiporã/PR, fincada sobre a terra roxa que veio a fazer a diferença para aqueles que vieram morar nessa região.

Ao trabalhar paisagens, o livro didático Geografia Espaço e Vivência (2017/18/19, p. 65), faz uso de uma metodologia

que é utilizada em todo o país, descartando regionalismo ou locais que tenham uma situação diferente, como no caso do Norte do Paraná, que teve uma colonização planejada, diferentemente de outras partes do país. Inclusive em uma das imagens, o livro didático apresenta um trabalhador que prepara a terra com o uso de bois, coisa que aqui já é peça de museu no Norte do Paraná, no Centro Oeste e nas grandes áreas produtoras do país.



Fonte: livro didático "Geografia Espaço e Vivência" (p. 65).

A partir dessa ilustração, entende-se que no caso de estudar o local de vivência do aluno, principalmente, para os que moram no Norte do Paraná, que tem hoje uma agricultura de alto nível, chamado de agronegócio, há de se entender que é necessário um complemento para que

possa inserir o local de vivência do aluno que é muito mais tecnológico e precisa ser apresentado ao aluno, onde, os espaços destinados a atividades agrícolas modernas estão não só funcionalmente ligados aos demais setores econômicos, como estão integrados à dinâmica do capital industrial e financeiro. Foram os preços atrativos no mercado mundial que fizeram que a soja avançasse cada vez mais sobre o espaço agropecuário. Mesmo sendo um produto quase que exclusivamente voltado para exportação, pois a alimentação brasileira faz muito pouco do mesmo, mesmo considerando os muitos anos de cultivo. (ENDLICH, 2006).

Endlich (2006), vem confirmar a necessidade de se buscar apresentar uma região que se apresenta de forma diferente, que tem em seu principal produto, a soja, um diferencial, já que é uma "comodity", produto comercializado em bolsa de valores e cotado de acordo com o preço do "*dólar*", que tem um grande valor agregado, chamando a atenção, inclusive do capital estrangeiro. Com isso a região do Norte do Paraná teve um desenvolvimento diferente de outras partes, principalmente Norte e Nordeste, e neste caso, busca-se uma forma de apresentar essa região aos alunos.

Essa dinamicidade do processo de construção do espaço tem de ser compreendida pelo aluno. O que está estudando, não pode ser divulgado como pronto e acabado, como se no processo das relações da sociedade com a natureza o homem fosse produzindo o espaço, substituindo, dominando ou devastando a natureza e o espaço, de uma forma prática, sem encontrar dificuldades pela frente, e formando um espaço organizado no lugar do espaço natural, simplesmente (CALLAI, 2003).

Ao trabalhar o espaço de vivência do aluno, seja como lugar, região ou território, tem-se que este espaço precisa ser delimitado com o uso de mapas, para que o aluno compreenda como essa área se destaca no espaço geográfico, uma vez que todas as vezes que trabalhamos frações do espaço, há a necessidade de apresentar as divisões para que possa entender os limites de cada fração.

Neste caso, ao trabalhar o espaço natural do aluno, sabe-se que este tem conhecimento da área, porém não de forma delimitada, como no caso dos conceitos geográficos, que precisam de uma apresentação, e o uso da Cartografia vem facilitar essa apresentação. E neste caso, o “conceito de espaço é uma abstração da realidade, construído a partir da realidade em si, na compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao



construir a nossa história e o nosso espaço)” (CALLAI; CALLAI, 2003, p. 70), ou seja, onde vivemos ou onde estamos é o espaço geográfico, e é preciso levar esses entendimentos aos alunos. A Geografia, enquanto disciplina ao trabalhar o espaço geográfico, deve apresentar aos alunos, este espaço em formas reais, o mais próximo possível da realidade, e neste caso, “tanto os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia”, (PONTUSCHKA, 2009, p. 326).

O ensino de Geografia, com o uso da Cartografia, permite ao professor que apresente aos alunos, realidades que são trabalhadas em sala de aulas como teoria, uma vez que permite ao Professor, mostrar aos alunos como se delimita uma região, um local, um território e também no caso das Paisagens, trabalhe com períodos/épocas diferentes, pois além de ser imagens, as paisagens também permitem que se faça uma análise por exemplo, de que época está se falando, das mudanças que ocorrem no espaço geográfico, de alterações que foram feitas para que se aproveitasse de melhor forma o espaço que ora se apresenta pronto, ainda que o espaço é não é pronto e acabado como afirma Callai (2003), portanto, as modificações no espaço, podem ser reveladas, inclusive por meio de paisagens.

Ao trabalhar a pequena cidade no Ensino de Geografia, busca-se inserir o espaço do aluno e ainda trabalhar o regional, com isso busca-se mostrar ao aluno que seu local tem importância, uma forma de incentivar o aluno, a procurar em seu local de origem coisas que lhe chame a atenção e o faça dedicar mais aos estudos, "onde a educação tem sido um tema amplamente discutido em todos os níveis, inclusive em conjunto com questões políticas, econômicas e sociais atuais. Não há dúvidas de que mudanças são necessárias e, acima de tudo, urgentes", (ALMEIDA, 2014, p. 126), e para fazer mudanças é necessário que se tenha muita coragem e disposição, pois elas sempre enfrentam resistências, porém insistir é preciso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do entendimento que o livro didático tem lacunas que precisam ser preenchidas, e que o fato de ser nacional, não trabalha o local e o regional, cabe ao professor, avançar nesse sentido. E uma das possibilidades é buscar no local de vivência do aluno conteúdos que venham a colaborar com o ensino e facilitar o entendimento dos alunos, pois entende-se que ao estudar o local de vivência do aluno que é de seu conhecimento, mesmo que seja empírico.

Alguns autores como Cavalcanti (2011), Francischett (2010), Pontushka (2009), Endlich (2006), Callai (2003), entendem o ensino a partir do local de vivência do aluno, partindo do local para o global, onde o local de vivência passa a ter um destaque importante, ao ser ponto de partida para o Ensino de Geografia.

Entende-se que apresentar ao aluno coisas/objetos muito distante, fora de sua realidade, pode causar desinteresse, já no caso de trabalhar seu local de conhecimento pode ter um efeito contrário, uma vez que o que está próximo, facilita o entendimento.

O livro didático, apresenta como exemplo de conurbação a região de Belo Horizonte/MG, porém, em nossa região tem-se Ibiporã/Londrina/Cambé que é parte do espaço vivido pelos alunos, que normalmente passam por estas cidades, inclusive para ir ao shopping, o que vem demonstrar que é possível e até mais prático trabalhar o local de vivência do aluno, devido a facilidade de trabalhar esses locais, até mesmo em aulas práticas, onde se busca, primeiro apresentar o local, para em um momento seguinte, considerando que o aluno, após ter um entendimento do que se trabalha no local de vivência do aluno, para depois

apresentar-lhes outros locais, outras realidades, como os grandes centros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Araújo de: **A Cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática**. In: Cartografia Escolar. Org: ALMEIDA, Rosângela Doin de. São Paulo: Contexto, 2014.

ANDRADE, Manuel Correia: **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas, Editora Papirus, 1999.

BOLIGIAN, Levon (et al): **Geografia Espaço e Vivência, 7º**. São Paulo: Saraiva. 2015.

MARTINEZ, Rogério; GARCIA; Wanessa; ALVES, Andressa.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALLAI, Helena Copetti: Estudar o lugar para compreender o mundo. Org: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER Nestor André: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2003.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz: grupo, espaço e tempo nas series iniciais: In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos: Org: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros-seção Porto alegre, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz: A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos: Org: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros- seção Porto alegre, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos: e agora, como fica o ensino de Geografia: In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos: Org: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros- seção Porto alegre, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza: **Aprender sobre a cidade: A geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares**. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-18. Disponível em: > <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2900> < Acesso em: 15/06/ 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza: **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas SP. Editora Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHIES, Claudia; YOKOO, Sandra Carbonera: **COLONIZAÇÃO DO NORTE PARANAENSE: AVANÇO DA CAFEICULTURA E PROBLEMAS DECORRENTES DESTE PROCESSO**. Revista GEOMAE - Geografia, Meio Ambiente e Ensino. Vol. 03, Nº 01, 1º SEM/2012. Disponível em: > <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/view/2014>. < Acesso em: 10/06/2022.

CORRÊA, Roberto Lobato: **Globalização e reestruturação da rede urbana uma nota sobre as pequenas cidades**. Revista TERRITÓRIO, ano IV, nº 6, jan./jun. 1999 > Disponível em: [http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/06\\_5\\_correa.pdf](http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/06_5_correa.pdf) < Acesso em: 30 de junho 2017.

ENDLICH, Ângela Maria: **TERRITÓRIO E MORFOLOGIA URBANA EM PEQUENAS CIDADES: O QUE REVELAM?** Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011. Disponível em: > <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2275>< Acesso em: 28/06/2022

ENDLICH, Ângela Maria: **Pensando os Papéis e Significados das Pequenas Cidades do Noroeste do Paraná.** Presidente Prudente. 2006 (Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia). 2006.

Ibiporã memórias e fotos atuais: **Ibiporã Memórias e Fotos Atuais.** Ibiporã/PR, 12/06, 2018. João Carlos Murgj; Carlos Alberto Fante; João Lorival Jacobowski; José Carlos Neves Lopes. Disponível em: >[https://www.facebook.com/search/top/?q=ibipor%C3%A3%20mem%C3%B3ria%20e%20fotos%20atuais&epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/search/top/?q=ibipor%C3%A3%20mem%C3%B3ria%20e%20fotos%20atuais&epa=SEARCH_BOX) < Acesso em: 12/06/2022.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi: **A cartografia no ensino de geografia:** abordagens metodológicas para o entendimento da representação. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro. Disponível em: > <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html>. < Acesso em: 19/06/2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei; **Para ensinar e aprender Geografia.** 3º Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2009.

SANTOS, Milton: **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2005.

UFRGS: **PET Biologia UFRGS:** Disponível em: > <https://www.ufrgs.br/petbiologia/2016/07/15/unidade-de-conservacao-app-e-reserva-legal-nao-e-tudo-a-mesma-coisa/> < Acesso em: 15/06/2022.

## CAPÍTULO VIII

### **EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:**

UM RELATO DE DISCENTES DO CURSO PEDAGOGIA

Breno da Conceição Neto  
Léia Aparecia Veiga

A avaliação escolar faz parte de uma das dimensões do planejamento de todas as disciplinas escolares, em particular da Geografia escolar. As abordagens atuais do ensino de Geografia buscam práticas pedagógicas com o intuito de levar os alunos a uma compreensão dos fenômenos geográficos, desenvolvendo no educando a capacidade de reflexão sobre os diferentes aspectos dos espaços geográficos.

Sendo assim, ensinar Geografia é ensinar por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações) um modo de pensar espacialmente o mundo, o que requer desenvolver, ao longo dos anos do ensino fundamental e médio o raciocínio geográfico.

Mas para tanto, a avaliação da aprendizagem, deve assumir um sentido amplo e profundo, rompendo com práticas avaliativas pontuais e classificatórias. Deve ser repensada em função do processo educativo do qual é parte integrante, favorecendo o pleno desenvolvimento do educando.

Mas, ainda se faz presente na maioria dos estabelecimentos de ensino o processo avaliativo pautado em um tipo de instrumento. A prova tem sido aplicada semestralmente ou bimestralmente de forma pontual e para medir o aprendizado do estudante em várias disciplinas, ocorrendo também em Geografia. Esse tipo de avaliação (pontual e classificatória), tem levado muitos estudantes a temerem a prova escrita.

Assim, o objetivo da pesquisa foi investigar as representações sociais de estudantes do curso de pedagogia ofertado por uma universidade privada Norte do Paraná em 2022. Foram utilizados procedimentos primários - coleta de informações, o professor pesquisador lançou a seguinte pergunta: Quais suas vivências, experiências e sentimentos em relação à avaliação em Geografia na sua vida durante a educação básica enquanto aluno (a). Relate!? Os estudantes foram orientados a desenharem e escreverem frases curtas sobre o que sentiam. E



procedimentos secundários - foram realizadas leituras em trabalhos acadêmicos sobre a temática avaliação da aprendizagem escolar.

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Ela é uma metodologia de análise qualitativa utilizada para compreender os discursos intersubjetivos (MORAES; GALIAZZI, 2014). No entanto, para isso, e primeiro momento foram elencadas as categorias de análise, como também subcategorias. A ATD gera novos conhecimentos sobre o que está em estudo por meio da interpretação do discurso (MORAES; GALIAZZI, 2014). Para Moraes e Galianzi (2016, 134), os encaminhamentos para a utilização da ATD é

[...] o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados e produzir textos, integrando nestes a descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

Assim, no primeiro momento, refere-se à desconstrução de textos e, para este fim, é preciso uma relação entre leitura e interpretação, pois intenciona-se analisar o discurso. Nesse estudo, a coleta de dados ocorreu via a aplicação de uma

questão aberta, quais os acadêmicos de um curso de Pedagogia responderam, sendo este o corpus da pesquisa.

Após, seguindo os pressupostos da ATD, foram elencadas categorias e subcategorias para a interpretação dos dados. Desse modo, poderá ser feita a relação entre as informações coletadas com as teorias que auxiliam na fundamentação dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Por fim, o metatexto evidenciou os sentidos das narrativas que foram analisadas. Nessa etapa ocorreu a interpretação a partir da teorização com base no rigor da análise dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2006). Para a coleta de dados, foi elaborada a questão: Quais suas vivências, experiências e sentimentos em relação à avaliação em Geografia na sua vida durante a educação básica enquanto aluno (a). Relate!

## **AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA MEDIADORA**

A avaliação educacional tem sido discutida por pesquisadores que a questionam no formato tradicional, que busca medir e classificar os estudantes. Luckesi (2011, p. 21), destaca que na pedagogia tradicional, “[...] os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem”.

Essa perspectiva, segundo Luckesi (2011), não coopera para o desenvolvimento do potencial do aluno, mas sim para domesticar, sem contribuir para desenvolver seu potencial e a sua aprendizagem. Estabelecem nessa prática relação de poder e dominação, e as notas e/ou conceitos atribuídos nas avaliações tem caráter de exclusão, classificação, aprovação ou reprova.

Essa visão de avaliação que busca quantificar o aprendizado e atribui a responsabilidade do fracasso somente ao estudante, segundo Hoffmann (2005), não tem condições de indicar as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, é importante compreender avaliação enquanto um processo que possibilita o professor analisar sua prática como também pode orientar o aluno em sua aprendizagem, ajudando-o a identificar suas dificuldades, e ser ofertado encaminhamentos superar avançar na aquisição do conhecimento.

Para Libâneo (1994, p.195), a avaliação é.

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem". O autor além de destacar que a avaliação é intrínseca à docência, chama a atenção para o fato do ato de avaliar ser uma forma de acompanhar não

somente o aprendizado do estudante, mas também o ensino, ou seja, avalia-se professor e estudante.

Hoffmann (2005) defende que a avaliação é mediadora, ou seja, que propõe orientar e organizar o saber o aluno e não visa a classificação ou punição pelos erros. Pelo contrário, a autora enfatiza que é importante buscar entender as respostas do estudante e tecer comentários sobre suas respostas com a finalidade de oferecer condições para descobrirem novas respostas (HOFFMANN, 2010).

O docente ao adotar essa forma de avaliar, denominada pela autora de avaliação mediadora, deixará de lado o objetivo de verificar e de registrar o desempenho ou o "fracasso" escolar do estudante e passará a observar permanentemente todas as manifestações de aprendizagem com objetivo de realizar ações (intervenções pedagógicas) que otimizem os percursos de aprendizado de cada indivíduo (HOFFMANN, 2010).

Para a autora, a avaliação mediadora não estará centrada única e exclusivamente na resposta do estudante, pelo contrário, ela vai gerar questionamentos que se transformarão em ações, que irão trazer novas inquietações e novas ações, ou seja, a avaliação não é e/ou está no final do processo de ensino ou no de aprendizagem

(HOFFMANN, 2005). Porém sim o início de uma busca constante para atingir os objetivos educacionais estabelecidos pelo professor.

É importante destacar que para a autora, o processo de avaliação mediadora demanda nova visão do erro nas respostas dadas pelos estudantes, ou seja, o erro até então entendido como algo ruim e motivador de reprovação, deve ser entendido como momento importante e significativo, que levará a análise e construção da aprendizagem pelo estudante, ou seja, os erros são hipóteses, indicativos do ato da reflexão na busca da resposta (HOFFMANN, 2005).

Por se tratar de uma avaliação mediadora, o professor ao colocá-la em prática se sensibiliza em considerar três aspectos importantes. Primeiramente, o professor necessita conhecer seus alunos enquanto uma turma e cada qual na sua individualidade, ultrapassar a barreira do número na lista de chamada e vendo-os como sujeitos que sentem, pensam e têm histórias de aprendizados diferente.

Hoffmann (1993, p.34), postula que:

[...] significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora seria o "prestar muita atenção" nas crianças, nos jovens, eu diria "pegar no pé" desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas

falas, seus argumentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, "implicantes", até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual

O segundo aspecto engloba o ato de reflexão do professor sobre as manifestações de aprendizagens dos estudantes por meio de atividades orais e escritas, tendo o "erro" como ponto de partida para compreender o raciocínio que está sendo construído pelo estudante em busca da resposta (HOFFMANN, 1993)

E o terceiro aspecto engloba a ação do professor, no sentido de reconstruir as práticas avaliativas, bem como propor novas estratégias pedagógicas visando promover outras oportunidades de aprendizagem. É o momento da tomada de decisão após a correção de uma avaliação (HOFFMANN, 1993).

A autora ao apontar esses três aspectos fundamentais para se praticar uma avaliação mediadora, reforça que no processo avaliativo não é somente o estudante a ser avaliado, mas o professor em sua prática docente. Ao pensar e agir dessa forma, o professor rompe com uma das principais ideias da avaliação na pedagogia tradicional, que o fracasso escolar é responsabilidade única e exclusiva do estudante (HOFFMANN, 1993).

Conceber a avaliação na perspectiva dos autores supracitados, é admitir que ela faça parte do percurso do estudante ao longo do período letivo e não no final. Assim como, também é um componente da rotina de reflexão do professor sobre as ações já realizadas e as que devem ser adotadas a partir de então.

É também reconhecer que apenas anotar notas/conceitos no livro registro, ou então, a conduta do estudante em sala de aula não servirá como parâmetro qualitativo para o professor indicar quais as dificuldades apresentadas pelo sujeito que foi avaliado e o que o docente fez em termos de ação pedagógica para que o estudante pudesse avançar na construção de sua aprendizagem. É reconhecer a necessidade de ampliar o registro para além de notas/conceitos e comportamentos dos estudantes, de ir produzir ao longo do processo registros significativos da avaliação e das intervenções pedagógicas (HOFFMAN, 1993).

É admitir que não adianta mudar as formas e instrumentos avaliativos, se as práticas pedagógicas continuam as mesmas. Afinal, a avaliação não está dissociada dos processos de ensino e de aprendizagem, assim a ação de repensar os instrumentos avaliativos implica em rever as intervenções pedagógicas.

## **REFLEXÕES SOBRE O ERRO NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS**

Em uma perspectiva pedagógica construtivista e socioconstrutivista a concepção de erro não é algo ruim, pois é entendido como um alicerce para chegar a algo mais importante, no caso a compreensão do que está sendo estudado pelo estudante.

Nesse sentido, o erro se apresenta como uma possibilidade orientar a aprendizagem do aluno a fim de ajudá-lo na obtenção dos objetivos elencados pelo professor para sua aprendizagem. Sanmarti (2009), afirma que por meio da investigação do processo que o aluno tomou para chegar até a determinada resposta, considerada errada, é uma capaz de regular a aprendizagem do aluno, como intuito de avançar nesse processo.

Além do mais, por meio do erro, o docente e o aluno terão conhecimentos das suas reais dificuldades, e de seus avanços. E no caso do professor, ele poderá refletir sobre os caminhos percorridos e buscar outras estratégias para atingir os objetivos de ensino.

Segundo Pinto (1998), a avaliação que tem o intuito apenas de classificar, foca-se totalmente nos acertos, e os erros não são utilizados como meios para reflexões sobre as razões que geraram a resposta inadequada. Porém, ao



tratar de uma perspectiva que considera o desenvolvimento educativo do aluno, o "erro" torna-se algo e desafios que podem promover novas aprendizagens e/ou novas possibilidades para reaprender.

Mediante a isso, é válido pontuar que a escola sendo um reflexo da sociedade, há muitos anos, já incentiva a competição individualista entre os estudantes (DINIZ-PEREIRA, 2015). Historicamente a questão da nota, erros e acertos é uma forma de incentivo a competitividade, desqualificando a maioria e elevando os melhores colocados pelo prestígio escolar junto ao professor e na própria escola em si com sistemas de notas, de estrelinhas para aluno destaque, dentre outras formas praticadas no currículo oculto da escola.

De outro lado temos os professores, muitas vezes sentindo na pele a obrigação e pressão social de qualificar e avaliar precocemente os seus alunos da forma que ele julga ser correto. Outras vezes com medo de tentar novos métodos ou mesmo com dificuldade de conseguir informações. Também há grupos de professores que tentam novos métodos sugeridos por amigos ou coordenadores da instituição onde ensinam, mas que na prática mascaram o método tradicional e acabam por reproduzir a avaliação em

uma concepção tradicional de entendimento do erro (LUCKESI, 1999).

Há que se destacar que, além da cobrança da comunidade escolar, tem-se a ideia do próprio professor sobre avaliação e acertos/erros, formada no decorrer de sua vivência nos diversos grupos sociais, no período de estudante no ensino básico e superior bem como no cotidiano escolar em meio às trocas com colegas e cursos de formação continuada (HOFFMANN, 2005).

Há ainda as cobranças externas do Estado e órgãos mundiais que impõem índices e metas a serem atingidos com a aprovação dos estudantes. Ou seja, a questão do erro *versus* acertos é constantemente reforçada no imaginário dos sujeitos envolvidos diretamente com a educação escolar, tendo origem em termos de vida escolar, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

É importante destacar que essa concepção de erro enquanto falha e falta de competência intelectual, foi estendida para todas as áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, uma vez que as diferentes áreas do conhecimento científico incorporaram a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, em que pese a Geografia.

O erro, nessa visão tradicional de ensino e de aprendizagem, não é analisado como possibilidade de evidenciar o pensamento do/a estudante sobre caminhos para se chegar à determinada resposta, que foi construída em um contexto de resolução ou investigação que acaba sendo totalmente ignorado pelo/a professor/a.

Se faz necessário repensar essa questão do erro e acerto nos diferentes níveis de ensino, em particular nos anos iniciais. Para Pinto (1998), o/a professor/a deve conceber o erro assim como o acerto como um elemento dinâmico e que o erro quando observado pelo/a estudante numa perspectiva positiva, o mesmo pode ter um papel produtivo no processo de aprendizagem. Além da questão da aprendizagem é importante também levarmos em considerações a formação do estudante, pois a forma como tratamos o erro em sala de aula interfere na autoestima e na formação do cidadão.

Defendemos que autoestima é afetada ao passo que o/a professor/a é visto como detentor do conhecimento e que irá indicar sempre o que está certo e errado, ao mesmo tempo em que imputará ao sujeito que errou a culpa. É importante ressaltar que não se trata de amenizar o erro e sim de destacar a ação do/a professor/a e estudantes na construção do conhecimento a partir do erro.

Para Teixeira e Nunes (2008, p. 69), o erro

"[...] visto de forma punitiva, desvincula-se da aprendizagem no seu sentido mais global e torna-se um instrumento de ameaça e adestramento da personalidade do educando, fazendo com que o indivíduo se sinta culpado e incapaz".

E esses sentimentos negativos só atrapalham na formação do estudante, ao passo que poderá construir uma relação de dependência da aprovação do outro com medo de errar.

Pode comprometer a formação para cidadania, ao passo que mexe com a autonomia e reforça o tempo todo que ele precisa de aprovação de alguém, pois os exames com reforço do erro acabam por ser "[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir" (FOUCAULT, 2009, p. 177). Ao temer os erros os estudantes acabarão por terem medo do lugar a ser ocupado na sala de aula e nos demais ambientes de vivência em sociedade (LOURO, 1997).

Ao invés de ver o erro como algo extremamente negativo, Torre (2007, p. 28), indica que o mesmo:

"[...] deve ser concebido como um sintoma, e não como um mal, pois, do mesmo modo que a febre alerta de possíveis infecções, os erros na aprendizagem informam de estratégias inadequadas, de lacunas de conhecimento, de

falhas na compreensão, de lapsos na execução etc.

Os estudantes vão desenvolvendo, medos, inseguranças e ansiedade, tornando-se evidente quando externalizam suas sensações sobre quando erram durante uma atividade ou quando estão sendo avaliados. O erro quando não utilizado como um potencializador da aprendizagem gera exclusão no processo de aprendizagem, e com base no pensamento de Damiani (2008) se o ensino de Geografia visa o conhecimento do espaço para que por meio dele o indivíduo alcance a cidadania, é importante refletir sobre como tem sido o processo de avaliação e como o erro tem sido utilizado nas aulas de Geografia.

Kozel (1998), considera a Geografia uma ciência que permite com que o indivíduo desvende o mundo e as suas múltiplas relações, e este conhecimento esteve associado aos governos, aos viajantes e outros grupos que detinham o poder econômico e/ou político em determinado período.

Por meio dessa análise, com o avanço e consolidação do sistema capitalista e suas múltiplas interfaces materializadas no espaço geográfico, a Alemanha foi o primeiro país a introduzir no currículo escolar a disciplina em estudo, tendo como característica o estudo das

descrições dos fenômenos que se manifestam na superfície terrestre (KOZEL, 1998).

Nota-se que a Geografia inicialmente tinha um caráter descritivo dos fenômenos que aconteciam na superfície da Terra (KOZEL, 1998). No âmbito escolar, o Ensino de Geografia esteve associado com a formação do Estado-nacional Alemão como também com o capitalismo por volta dos primeiros anos da segunda metade do século XVIII.

Atualmente o Ensino de Geografia deve-se pautar numa metodologia crítica e reflexiva, que auxilie, como já mencionado, o aluno a compreender o seu lugar, o seu território, a perceber as paisagens, a notar a sua região e analisar tudo isso diante do espaço geográfico, este construído sócio e historicamente pelo ser humano.

É recomendado, segundo Cavalcanti (1998), que o ensino de Geografia não se baseie na memorização de fenômenos sociais, físicos, ambientais e econômicos, mas que faça com que as pessoas possam compreender melhor o mundo que habitam, pois, qual sentido faz não compreender a importância dos conteúdos geográficos se não for para ter uma formação cidadã crítica? Para isso, acredita-se numa Geografia que tenha uma abordagem didática e metodológica crítica e reflexiva.

Assim, no processo de ensino, deve-se discutir o ato de avaliar, para Filizola (2009), a avaliação escolar da disciplina de Geografia no contexto das primeiras décadas do século XX tinham um caráter de exame, recebiam o nome de testes e uma influência norte-americana no cenário educacional brasileiro, e segundo autor, tal termo caracteriza como exame. Que como mencionado anteriormente, gera exclusão, impedindo que o estudante seja oportunizado de aprender e consequentemente desenvolver-se como cidadão.

Filizola (2009) contraria a ideia de um ensino que tenha o objetivo de aprovação e/ou reprovação em testes, ou na memorização de rios, capitais, Estados, tipos de relevos, dentre outros. No ensino de Geografia, sugere-se que a avaliação se baseie numa proposta educativa para a cidadania do aluno, pois por meio disso, eles poderão compreender o meio em que estão inseridos e ampliar suas perspectivas e olhares sobre o espaço geográfico (FILIZOLA, 2009).

Desse modo, a avaliação em Geografia necessita considerar seus objetivos educacionais, pois segundo o autor (2009, p.59):

[...] se tomamos como uma disciplina voltada para o entendimento da organização espacial; que se presta para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a formação de uma consciência espacial; e que deve voltar-se para alunos concretos que vivenciam realidades igualmente concretas, então a seleção e organização dos conteúdos não pode afastar-se desses parâmetros (FILIZOLA, 2009, p.59)

Em orientações para a avaliação no Ensino de Geografia, Filizola (2009) , considera que é fundamental considerar os objetivos deste campo do conhecimento, ou seja, Ciência Geográfica tem seus objetivos de conhecimentos específicos, no caso a compreensão e o entendimento do espaço geográfico e dos fenômenos que nele ocorrem para que possa se desenvolver o raciocínio geográfico.

Neste quesito, é aconselhável que a avaliação no campo do ensino da Geografia, considere seus objetivos científicos no âmbito escolar, pois "[...] os conteúdos e temas da Geografia Escolar devem realizar essa dupla finalidade: desenvolver o raciocínio geográfico e ser útil aos alunos" (FILIZOLA, 2009, p.75).

Isto significa que, os conteúdos da Geografia podem ser ensinados considerando o contexto local de vivências do aluno, partindo da perspectiva da "espacialidade das coisas", e orientar o educando a utilizar o raciocínio geográfico. Com intuito de compreender sobre vivência de



um grupo de estudantes de Pedagogia sobre como foram a suas experiências com a área do conhecimento em destaque, a seguir foram apresentados os resultados e discussões dos dados coletados e analisados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui foram apresentadas as categorias e subcategorias de análises e as discussões a partir dos dados coletados. Conforme descritos anteriormente na metodologia. Neste estudo, foram elencadas duas categorias e quatro subcategorias, conforme Quadro 1.

A questão aplicada, qual serviu para coleta de dados foram aplicadas para acadêmicos de um Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do Norte do Paraná.

**Quadro 1:** Categorias e Subcategorias de Análise

| CATEGORIAS DE ANÁLISE | SUBCATEGORIAS                   |
|-----------------------|---------------------------------|
| Aulas de Geografia    | Subcategoria Aulas tradicionais |
| Avaliação             | Emoções                         |
|                       | Exame                           |
|                       | Exercícios das provas           |

Fonte: Os autores (2022)

Na categoria "Aulas de Geografia", buscou analisar as experiências dos acadêmicos durante o período que estudavam na educação básica nas aulas de Geografia. Foi elencada, para este fim, a subcategoria "Aulas tradicionais", pois conforme o excerto a seguir (Quadro 2), pode-se observar as vivências dos estudantes um ensino no molde tradicional.

**Quadro 2:** subcategoria "Aulas tradicionais"

**A2** "As aulas de Geografias eram muito com leitura e pintura de mapas onde acabava cansando muito as aulas e acabava não dando tanto entendimento"

**A5** "Eu sempre gostei de Geografia, mas na época em que eu estudava não passava de uma simples decoreba. Tínhamos que decorar tudo que envolvia a geografia era usado mapas.

**A7** "No qual eu lembro na minha infância, só foi passado no modelo tradicional, com livro, professora lendo textos, mapas e gráficos e com essas informações respondíamos as perguntas que eram feitas [...]",

**A9** "Lembro de outra professora que só sabia ler livro era tão entediante que chegava a dormir na aula"

Os autores (2022)

É perceptível, de acordo com os excertos, que os alunos tiveram experiências com uma Geografia Tradicional, pautada nas memorizações, pinturas de mapas, leituras de

textos sem explicações prévias do professor, perguntas e respostas a fim de memorização e posteriormente reprodução nas provas.

Porém, ao refletir sobre o sentido do ensino de Geografia, com base nos pressupostos de Amélia Damiani (2008), sabe-se que tal área do conhecimento na perspectiva escolar tem o objetivo de orientar o aluno a compreender o espaço geográfico e suas múltiplas relações para que o discente o compreenda e posteriormente desenvolva a cidadania por meio desta compreensão.

Deste modo, é válido refletir a respeito da avaliação, pois se há aulas em um modelo de reprodução de ideias, obviamente a avaliação é realizada por meio da memorização sem a real compreensão do que foi memorizado.

Além disso, essa compreensão tradicional de avaliação, arraigada no contexto escolar, tem por característica a dor, angústia com testes, momentos de tensão e frustrações dos estudantes. Tais ideias estão associadas à concepção de exame, vinculadas a uma perspectiva somativa da avaliação (LUCKESI, 2011). Deste modo, pode-se notar, conforme o Quadro 3, a subcategoria "emoções", a fim de evidenciar, como elas são em momentos de prova.

A categoria avaliação, de acordo com o quadro anterior, está dividida em três subcategorias, sendo elas: "emoção", "exame" e "exercícios das provas". Na subcategoria "Emoções", (Quadro 3) apresentada a seguir, buscou analisar como as emoções correlacionadas com as práticas avaliativas foram marcantes na vida estudantil dos participantes.

**Quadro 3:** subcategoria "Emoções"

**A4** "As experiências nas avaliações nunca foram boas. Esse momento vinha carregado de inseguranças, desespero e medo do fracasso, mesmo tendo estudado o conteúdo.

Fonte: Os autores (2022)

Segundo o relato, nota-se que o acadêmico expressou suas sensações nos momentos de avaliações nota-se por meio disso, que esta prática se dava por meio de provas. Para Pereira (2013), é comum estudantes sentirem tristeza, a resignação, ou então o orgulho e alegria dependendo do resultado da correção do professor. Em relação ao medo, Luckesi (1999, p.99), destaca que ele "[...] gera submissão forçada [...]" e faz com que a criança se acostume a viver sob a condição de medo.

O medo e a sensação de fracasso são sentimentos que podem fazer parte, segundo Louro, (1997, p. 38), do poder exercido na determinação dos "[...] lugares das coisas [...] no espaço e no tempo".

Compreende-se que o fracasso em decorrência do erro resultaria em notas baixas e conseqüentemente em punições. Desta maneira, caso o aluno não aprendesse não teria oportunidade de um novo momento ou novas estratégias de ensino para aprender e ser avaliado novamente, pois prevalecia a avaliação de molde somativa e/ou exame.

A seguir é apresentada a subcategoria "exame" (Quadro 4), qual busca analisar como as práticas avaliativas do Ensino de Geografia foram propostas aos alunos.

**Quadro 4:** subcategoria "exame"

**A3** "[...] durante meu estudo de geografia no ensino fundamental havia apenas o quesito de memorização e compreender somente a teoria para ter uma boa pontuação nas avaliações".

**A4** "A avaliação sempre foi feita da forma tradicional, por meio de uma folha impressa, onde era retratado o que foi supostamente aprendido, mas que na verdade só foi decorado temporariamente.

**A5** "[...] tinha que decorarmos para ir bem na avaliação e passar de ano isso já bastava"

**A7** "[...] e nas avaliações era a mesma coisa, só decorávamos, eu lembro até da minha mãe perguntando as perguntas para eu responder, e se não acertasse iria decorar mais, pois só era assim que conseguia decorar as perguntas.

**A8** "Grande parte era pergunta decorada, como as siglas dos estados, bandeiras, os ciclos da chuva, tendo também complete e verdadeiro e falso.

**A9** "[...] a prova era sempre o que estava no livro então eu decorava.

**Fonte:** Os autores (2022)

O professor não é visto como o sujeito coopere no processo construção do conhecimento do estudante, algo muito equivocado, tendo em vista que "[...] é ele quem seleciona conteúdos [...] a sequência [...] os textos e exercícios [...] é ele quem elabora o teste, as perguntas [...]" (HOFFMANN, 2005). O professor produz todo o contexto e a responsabilidade é única e exclusivamente do estudante pelo fracasso escolar.

Importa ressaltar que não se trata de um julgamento acerca da visão do aluno sobre o papel do professor, mas sim de compreender o pensamento dele sobre o ideal de avaliação que a longo de anos foi consolidado no sistema escolar. É importante destacar, que tais maneiras que eram

propostas as atividades, conforme, o comentário de “Grande parte era pergunta decorada, como as siglas dos estados, bandeiras, os ciclos da chuva, tendo também complete e verdadeiro e falso”. Nota-se que, situações destoam das propostas para o Ensino de Geografia elencadas por Filozola (2009) , qual defende a concepção que o ensino de tal ciência deve orientar o aluno a compreender os fenômenos que se manifestam no espaço geográficos.

Como também de Daminai (2008), ao considerar a relevância da compreensão do espaço Geográfico para a formação crítica. Assim, a “decoreba”, evidenciada no comentário da participante **A9** “[...] a prova era sempre o que estava no livro então eu decorava”. Não é algo que coopere para uma proposta de Ensino de Geografia que forme um cidadão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação ainda é considerada um sistema de notas, conceitos, aprovação e/ou reprovação, como também uma rigidez, medo e que quanto mais difícil sua realização melhor ela é. Historicamente no âmbito escolar, essas

ideias foram consolidadas e ainda está presente nas representações sociais dos alunos, familiares e escola.

Mediante o estudo, qual propôs analisar as ideias de um grupo de estudantes de Pedagogia, quais foram suas experiências na educação básica com o Ensino de Geografia, pode-se considerar que, o quesito avaliação e aulas de Geografia pautaram-se num contexto tradicional, com o uso de memorizações, pinturas de mapas, leituras de livros.

E tais situações no momento avaliativo eram considerados aspectos isolados, que deveriam ser decorados para posteriormente responder as avaliações. Ou seja, era uma reprodução de ideias e conceitos contidos nos materiais didáticos, porém sem uma compreensão do que eles eram.

Nota-se que, essas vivências, puderam expressar o medo, a angústia, as pressões diante do ato avaliativo, pois como já mencionado, consolidado num ideal somativo, em que o foco é a nota, e se ela for considerada "vermelha", é um sinônimo de vergonha, frustração e resultaria em punições.

Ademais, pode-se considerar que é necessário analisar tais experiências e por meio delas promover reflexões com alunos e professores para que a prática avaliativa seja repensada, como também, o Ensino de Geografia, seguindo



os seus pressupostos teóricos e científicos. E como utilizá-los na sala de aula com o intuito de cooperar com a formação do cidadão.

Ressalta-se que este estudo não objetivou condenar as práticas tradicionais, mas sim, promover reflexões por meio delas, para que com isso, possa-se repensar no ideal de aluno que podemos auxiliar a formar. A refletir sobre o modelo de sociedade que estamos vivenciando e como orientar geograficamente o educando a compreender o espaço geográfico e suas múltiplas relações de maneira que tenha significado.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas – SP: Papirus, 1998

DAMIANI, Amélia Luísa A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 50 – 61.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 20(2):127-142, maio/ago., 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. IN.: ESTEBAN, M. T. (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008, 3ª Ed, p.13 -36

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel **Vigar e Punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação **Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOZEL, Salete. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por que? **RAE GA: O Espaço Geográfico em Análise**, n. 2, ano II, Curitiba: UFPR, 1998, p.141-151

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 4a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA E A QUESTÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, 2002.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSÓRIO, A. M. N. Alfabetização e letramento: saberes necessários ao professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais...** XIII Semana da Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS. Campo Grande, novembro de 2005.

PINTO, Neusa Bertoni. **O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar**. 1998. 320f. Tese (Doutorado em Matemática) - Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1998.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## C A P Í T U L O   I X

### **A REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO ESTADO DE RONDÔNIA SOBRE O CONCEITO DE CIDADE**

Maria Luzia Ferreira  
Victoria Piroli  
Eloiza Cristiane Torres

Este estudo objetiva analisar a representação dos estudantes do ensino fundamental de uma escola pública no interior do estado de Rondônia, sobre o conceito de cidade, tendo como base de análise a Teoria de Representações Sociais (TRS). Justifica-se pela possibilidade de trazer elementos para melhorar o processo de ensino de aprendizagem na disciplina de Geografia e também como forma de estabelecer uma amplitude a partir do protagonismo dos estudantes em sua forma de compreender, pensar e representar o mundo.

O conceito de cidade inicialmente é proposto por Lencioni (2008), que nos traz uma reflexão sobre como a ideia de

cidade tem sofrido pouca ou nenhuma alteração em seu processo de construção conceitual.

E, dessa forma, a palavra, por não expressar seus movimentos e mudanças vai adquirindo novos adjetivos que vão sendo acrescentados à medida que sua ideia, (cidade-satélite, cidade-fronteira, cidade-mercantil), se modifica frente as mutabilidades dos aspectos sociais e culturais que caracterizam o conceito de cidade.

Desse modo, a partir da construção histórica, social e coletiva sobre o conceito de cidade, os estudos de Lencioni (2008), Monbeig (2004), Correa (1989) e Capel (1974) atuam como balizadores da análise desenvolvida. Assim sendo, o conceito de cidade e de urbano apresentam-se conforme as variações em suas definições, seguindo uma linha teórica que discute as bases para a compreensão dos estudantes sobre as representações sociais voltadas as relações sociais e nas quais as práticas de produção dos sentidos podem ser compartilhadas, evidenciando-se as imagens e o processo de interação que envolve as representações dos objetos que o cercam.

O colégio estipulado para a prática localiza-se em área urbana e de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2018), atende um total de 927 alunos oriundos das áreas rurais e urbanas dos distritos de Jaci-Paraná e Nova Mutum

Paraná. Por conta das limitações em relação à pandemia de Covid-19, o sistema educacional há cerca de um ano (2020) vem adaptando suas estruturas para seguir em funcionamento, ajustando o ensino às tecnologias remotas. Entretanto, o acesso (ou não) às tecnologias acentuaram ainda mais as condições desiguais do ensino, tendo em vista as dificuldades de acesso à *internet* e a dispositivos, uma vez, que a maioria do alunado é oriundo da área rural (CTPMII, PPP, 2018).

### **A CIDADE, O URBANO E A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

A abordagem conceitual das palavras "cidade" e "urbana" do ponto de vista gramatical e etimológico sugere auxiliar a compreensão e refletir sobre esses conceitos, que se apresenta na explicação didática em que algumas considerações devem ser analisadas do ponto de vista da palavra "cidade" adquire sentido que transcende o semântico.

Deste modo, o vocábulo *urbe* identificado como cidade se destaca como urbano e urbanismo, enquanto o termo cidade está ligado a cidadania. Assim sendo, é necessário entender que a cidade pertence ao urbano de modo que este se caracteriza pela forma voltada a explosão da cidade

relacionada a atualidade em que vivemos. Neste caso, a cidade está presente na história e com ela se organizam as diversas estruturas espiritual, intelectual e moral. Neste caso, a formação dos espaços em que vivemos se estabelece diante do espaço urbano voltado a produção e a compreensão de que é necessário se organizar para o desenvolvimento das ações voltadas a realização das atividades na cidade (ARAÚJO, 2012).

De acordo com Lefebvre (2001), o conceito de urbano se caracteriza pela ideia de que é necessário descrever a sociedade diante do urbano que se constitui no espaço do cotidiano diante da história em que vivemos. Nesse sentido, é importante compreender que se destaca a ideia da valorização do espaço em que se vive.

Por sua vez, a Teoria da Representação Social (TRS), segundo Vala (1996), é uma teoria científica sobre os processos sociais que busca analisar os indivíduos, sua interação e como constroem explicações sobre os objetos sociais. Para Walcheelke e Camargo (2007), a teoria propõe um estudo científico sobre o senso comum, objeto de estudo da Psicologia social, isto é, investiga como o conhecimento está atrelado à realidade dos grupos e categorias sociais.

Os primeiros estudos realizados pelo precursor desta teoria, Moscovici (2007), indicam que o conhecimento com base no senso comum não é uma versão primitiva e falha do conhecimento científico. Essas formas de conhecimento possuem lógicas que operam com regras distintas, se interligam e interagem, fundamentadas em um pensamento social,

A TRS privilegia, sobretudo, a percepção do sujeito, revelando suas impressões e crenças a respeito do meio em que vive. Dessa forma, contribui para que o pesquisador compreenda como as pessoas entendem seu mundo, permeados pela identidade, pertencimento e relações sociais (NASCIMENTO-SCHULZE, 2000).

A partir da construção histórica, social e coletiva sobre o conceito de cidade, os estudos de Lencioni (2008), Monbeig (2004), Correa (1989) e Capel (1974) atuam como balizadores da análise desenvolvida.

A teoria das representações sociais forneceu a base necessária para a compreensão de como os estudantes estão concebendo e enfrentando a violência nas escolas, uma vez que as representações sociais são construídas nas relações sociais, nas quais as pessoas interagem reciprocamente, através de práticas de produção de sentidos, estruturando um conjunto de representações



compartilháveis e comunicáveis acerca da compreensão de um determinado objeto (LENCIONI, 2008).

Lencioni (2008) chama a atenção para que há percepções distintas para os conceitos de "cidade" e "urbano" e amplia o leque para diferentes conceitos. A cidade como objeto e o urbano como fenômeno, pensados enquanto objetos de estudo, são dois elementos que estabelecem uma relação imbrincada, podendo ser trabalhados por diversas perspectivas. Em um processo dialético, por exemplo, a cidade enquanto objeto sob a ótica sociológica, se apresenta em constantes transformações, porém, seu conceito não se altera. Desta forma, lhe é acrescido uma infinidade de adjetivos que sugerem transformações: cidade satélite, cidade informal, cidade interiorana, entre outros.

Quanto ao conceito de urbano há uma complexidade específica em conceituá-lo, uma vez que é impossível compreendê-lo em si mesmo, visto que o urbano é um lugar de enfrentamentos e confrontações, uma unidade de contradições. Assim sendo, a cidade se caracteriza pela forma de que se pode compreender o espaço vivido para a determinação das teorias que envolve a vida diante do espaço geográfico voltado a uma racionalidade dialética

que permita a apreensão que o duplo processo industrialização e a urbanização no valor de uso.

Assim, a estratégia envolve a problemática do urbano, a intensificação da vida urbana e a realização efetiva da sociedade urbana. Para tanto, é necessário voltado a uma nova práxis relacionada ao homem da sociedade urbana e de uma nova práxis em que se apresentam as estratégias que afastam esse trajeto.

Lencioni (2008) destaca Lefebvre e Castells para endossar essas discussões, por serem autores paradigmáticos e distintos. Importa destacar que a visão sobre conceito de urbano construído por estes autores parte da perspectiva das culturas em que estão inseridos, portanto, conduzem suas abordagens para o cenário da sociedade europeia. Nessa perspectiva, a autora considera que para pensar o urbano na realidade brasileira é necessário partir do paradigma da sociedade capitalista industrial.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva tendo como base os estudos da percepção das cidades. A condição epistemológica foi a Fenomenologia da percepção

(MERLEAU-PONTY, 1999) diante dos sentidos e das percepções dos estudantes, pois “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo, sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

A pesquisa foi realizada no Colégio Tiradentes da Polícia Militar II em Jaci-Paraná (CTPM II) que foi criado por meio do Artigo 22 das disposições constitucionais transitórias da Constituição do Estado de Rondônia, com sede no município de Porto Velho. É uma Organização Policial Militar (OPM), órgão de apoio da Polícia Militar do Estado de Rondônia — PMRO (PPP, 2018), que atua como estabelecimento de ensino de educação básica com finalidade de atender ao ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio na forma das legislações federal e estadual pertinentes, ressalvadas suas peculiaridades. Os estudantes matriculados no colégio são oriundos da área urbana (bairro Gleba no distrito de Jaci-Paraná) e da área rural (reassentamento Santa Rita, Linha 32, Linha 67, Linha do IBAMA e Vila de Nova Mutum-Paraná).

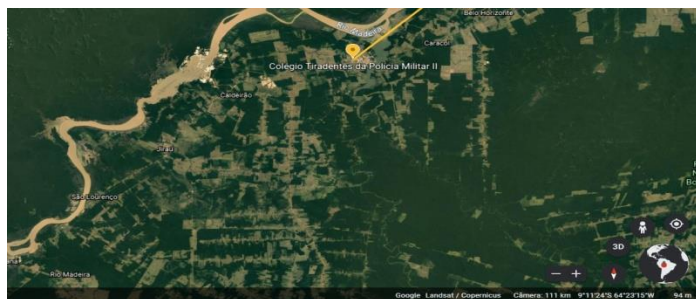
O Distrito de Jaci-Paraná ocupa área de 7.190 km<sup>2</sup>, sua população é de 25.131 habitantes (IBGE, 2022) e dista cerca de 90 km do centro da capital Porto Velho e está localizado

na área de influência da Usina Hidrelétrica de Jirau, sendo diretamente impactada pelo empreendimento.

Historicamente, o distrito de Jaci-Paraná tem origem nos avanços econômicos consolidados por meio da exploração da borracha na região amazônica no início do século XX. Como entreposto de abastecimento oriundo da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, a pequena estação de Jaci-Paraná contribuiu para o surgimento de um povoado, que manteve suas relações sociais, econômicas e culturais sedimentadas pela presença do rio Jaci, afluente do rio Madeira, principal elemento hidrográfico da região. De acordo com Cavalcante (2012), a partir de 1940, a construção da BR-364 contribuiu como atração migratória para a região, consolidando o aumento populacional da região e impulsionou o desenvolvimento de atividades voltadas para a mineração (ouro e cassiterita), setor madeireiro e pecuária.

A escola encontra-se localizada no distrito de Jaci-Paraná, sudoeste do estado de Rondônia (latitude 9° 15 06 S e longitude 64° 25 34 O), conforme a Figura 1

**Figura 1:** Localização do Colégio no Distrito de Jaci-Paraná-RO.



Fonte: Google Earth (2021)

A pesquisa foi realizada com 26 estudantes do CTPM II de Rondônia, com idades entre 11 e 14 anos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A questão apresentada foi enviada aos alunos por meio de grupos de WhatsApp, constando um breve roteiro com perguntas referentes ao (i) nome, (ii) idade, (iii) série e o (iv) enunciado principal que tratou da seguinte questão: "O que você pensa sobre o termo cidade. Desenhe ou escreva o que essa palavra te transmite, o que ela te faz sentir e pensar".

Diante das respostas que retornaram, obtivemos um total de 26 questionários, nos quais constaram 14 desenhos e 12 respostas escritas. A análise considerou todos os elementos tratados nos desenhos e nas respostas, perfazendo um total de 51 elementos presentes nos desenhos e nas respostas escritas. Por meio de abordagem qualitativa, os

dados foram analisados e quantificados. Em decorrência da pandemia (2020-2021), o acesso as aulas das escolas públicas brasileiras, passou a ser realizado por meio do formato remoto. Entretanto, estudantes oriundos de área rural, apresentaram nesse período, dificuldades de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. No estado de Rondônia as escolas aderiram ao formato remoto e utilizaram *GOOGLE CLASSROOM*, para organizar e realizar a transmissão das aulas, porém em função da falta de equipamentos tecnológicos (celulares, computadores, notebooks e acesso à internet) notou-se baixa aderência de entrega dos questionários da pesquisa, quando comparado ao total de estudantes matriculados nas turmas.

## **AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES A RESPEITO DE CIDADE**

Para definir as categorias encontradas, verificou-se o grau de repetição de elementos nos desenhos e textos como casas, prédios, mercados, igrejas, farmácias, praças e outros. Foram, portanto, definidas duas categorias para o conceito de cidade consoante ao imaginário dos estudantes: (i) a cidade enquanto moradia urbana e (ii) a cidade enquanto setor de comércio e serviços.

Os desenhos e as respostas escritas dos alunos foram analisados a partir dos elementos representados. Em síntese foram categorizadas por (i) a cidade enquanto moradia urbana e (ii) a cidade enquanto setor de comércio e serviços.

Estas duas categorias envolve a realidade dos estudantes enquanto a cidade como moradia urbana e a cidade enquanto setor de comércios e serviços.

Deste modo, é necessário apresentar as representações dos estudantes pelos desenhos dos estudantes do 8º e 9º anos do colégio Militar cuja representação ocorreu por meio de uma aprendizagem voltada a concepção de uma cultura e realidade vivida na Escola, e que de fato se torna um trabalho significativo, com conteúdos específicos da Geografia, mas com posturas e comportamentos que ajudem a superar as limitações percepção do lugar em que vivem.

**Figura 2:** Amostra de desenhos apresentados por estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Coleta de dados (2020).

Observa-se pelos desenhos dos estudantes que os mesmos destacam a cidade com casas, Igrejas, Escolas e ruas, além da representação do sol, das nuvens. Observa-se que os estudantes querem destacar também a relação da cidade com o meio ambiente, embora não apreçam pessoas. Assim sendo, a percepção dos estudantes envolve a caracterização relacionada ao espaço, ao território e ao lugar em que vivem.

De acordo com Luquet (1979), a criança representa tudo que está aberto na sua percepção e experiência. É necessário, pois, considerar que o trabalho didático



desenvolvido na sala de aula evidencia os fundamentos da realidade do espaço em que vivem e que neste caso, caracteriza-se por aquilo que Tuan (1980) considera como ser humano na percepção o mundo a partir de si mesmo, ou seja, têm o egocentrismo arraigado inconscientemente.

**Figura 3:** Amostra dos desenhos apresentados por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Coleta de dados (2020).

Diante da riqueza de detalhes, chama atenção de que nenhum dos materiais retrata a presença de seres humanos. Os desenhos são representações essenciais e nesta análise tendem a ser a expressão materializada do

pensamento de uma criança. . Tem-se, então, três divisões básicas:

### a) O conceito atribuído a cidade

Inicialmente, apresenta-se as respostas voltadas dos estudantes do 8º e 9º ano.

**Quadro 1:** Amostra das respostas mais comum entre os estudantes do 8º e 9º ano

| TURMAS DE 8º ANO                                                                                    | TURMAS DE 9º ANOS                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| É um lugar com comércio.                                                                            | É um lugar com comércio e indústrias, onde se concentra uma determinada quantidade de pessoas.                 |
| Carros, pessoas, casas, calçadas, imagino essas coisas.                                             | É um lugar bem povoado com casas e prédios.                                                                    |
| Eu imagino um lugar com muitas casas, prédios, muitos carros, ônibus e pessoas.                     | Cidade é um espaço urbano, onde moram várias pessoas e tem vários edifícios.                                   |
| Nas cidades temos casas, prédios, praças e campos.                                                  | Cidade é um lugar onde a maioria do planeta convive, podemos encontrar prédios, casas, mercados, praças e etc. |
| Cidade é uma área urbana, com muitas casas, indústrias e oportunidades de empregos para as pessoas. |                                                                                                                |

Fonte: Coleta de dados (2020).

Observa-se pelas falas que os estudantes do 8º e 9º ano possuem um olhar para as questões relacionadas para com o conceito de cidade como um espaço urbano e neste caso, as casas, o comércio passam a ter uma representação

também social, e que necessita de todos para que ocorra a realização do comércio para a sua manutenção.

Compreendem uma rica descrição da presença de diversos aspectos circunscritos à ideia de cidade e urbano, bem como suas funcionalidades: casas, comércios, praças, ruas asfaltadas, indústrias, igreja, escolas, farmácias, dentre outros.

### **a) A cidade enquanto moradia urbana**

A cidade enquanto moradia é percebida no contexto das diferentes contradições do sistema capitalista. As casas representadas pelos alunos possuem uma arquitetura singela, seguindo traços com topo triangular, ressaltando a ideia de cidade periférica com moradias mais precárias. Entretanto, destaca-se também nesta análise, a marcada presença de prédios.

As representações sociais, segundo Moscovici (2007), conduzem a uma leitura minuciosa da percepção da realidade que se apresenta diante aos alunos. Nesse sentido, Oliveira (2019) dialoga com Moscovici (2007) ao argumentar que na Teoria das Representações Sociais, a percepção dos sujeitos e do próprio pesquisador

contribuem para a construção de conceitos significativos e suas múltiplas dimensões.

Tratando-se do elemento mais frequente nas respostas apresentadas (os prédios), a reflexão acerca deste elemento pode indicar a cidade como sinônimo de verticalização, remetendo à perspectiva apresentada por Correa (1989) e Lencioni (2008): a cidade é uma apreensão do espaço capitalista, que demonstra as profundas desigualdades sociais, e, em simultâneo, assume sua condição dialética na construção e mutabilidade geográfica.

### **c) A cidade enquanto setor de comércio e serviços**

As percepções dos estudantes também demonstram grandes centros urbanos coexistindo com áreas pouco desenvolvidas, aspecto observado nos desenhos que tipificam as moradias singelas de madeira. Em contrapartida, a cidade enquanto setor de comércio e serviços é percebida pela presença de mercados, farmácias, indústrias, escolas e zonas residências mais ricas. Há nitidamente a expressão da cidade enquanto metrópole, concordando com a paisagem apreendida nos livros didáticos.

Deste modo, conforme considera Tuan (1980), o lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado no qual está integrado, ele faz parte do seu mundo, dos seus sentimentos e afeições; é o "centro de significância ou um foco de ação emocional do homem" (TUAN, 1980). O lugar é de que cada grupo valorize os espaços em que vive e onde estão inseridos de modo que aos estudantes é necessário que se envolva como um significado efetivo para todos de modo que se possa perceber e sentir melhor o que podemos eles podem aprender com o seu significado de saber e conhecimento a respeito do espaço e do território em que vivem

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o contexto das representações sociais referentes ao imaginário de cidade para estudantes de um colégio do interior do estado de Rondônia, foi possível identificar elementos significativos e simbólicos construídos a partir de uma concepção que se faz presente nos livros didáticos. Entretanto, outro aspecto que pode contribuir para a construção desse conceito se estabelece diante da bagagem e experiências trazidas por eles.

Como o Distrito de Jaci-Paraná se constitui como polo de atração migratória pela construção do complexo hidrelétrico, verifica-se a intensa mobilidade da população que migra para a região em busca de empregos e se estabelece no local por curto espaço de tempo. De acordo com o PPP (2018), há um índice significativo de alunos oriundos de outras regiões para o Distrito de Jaci-Paraná. Entende-se, diante ao fato, que estas famílias já estiveram em outras cidades e estados e possuem uma bagagem de experiências e condições marcadas pelas influências dos lugares onde já estiveram.

Os resultados apresentados para o conceito de cidade revelam as expressões, noções e contradições da complexidade do mundo que se constrói a partir das relações familiares, elementos cotidianos e influência da escola a ser compreendido diante da totalidade em que vivemos.

As análises apresentadas demonstram que os alunos percebem a cidade como um espaço representado por casas, prédios e comércios em geral, destacando-se, dentre elas, a ocorrência do desenho e da palavra "prédio", portanto um elemento simbólico que percebe a cidade como sinônimo de verticalização. Conforme a concepção de Correa (1989), verifica-se que as percepções de seus

habitantes contribuem para a análise da cidade com suas conexões, formas, processos e estrutura social. Assim, a forma como os estudantes vêm se destacando como um processo de espaço e do tempo em que se transformou as formas de conhecimento e o conhecimento e da percepção.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. Sobre a cidade e o urbano em Henri Léfèbvre. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, /S. L/, v. 16, n. 2, p. 133-142, 2012. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74258. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74258>. Acesso em: 1 nov. 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo, Ática, 1989.

CAPEL, H. Agentes y estrategias en la producción del espacio urbano español. **Revista de Geografia. Barcelona**, v.8. n. 1-2, p.19-58, 1974.

GARCIAS, Carlos Mello; BERNARDI, Jorge Luis. As funções sociais da cidade Carlos Mello Garcias<sup>1</sup> e Jorge Luiz Bernardi. **Revista de Direito Fundamentais e Democracia**. vol. 4, 2008.

LENCIONI, S. Observações sobre o Conceito de Cidade e Urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, nº 24, v. 12, n. 1, p. 109-123, 2008.

LÉFÈBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

LÉFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LUQUET, G.H. **O Desenho infantil**. Porto: Livraria Civilização – Editora, 1969. Disponível: <<https://pt.scribd.com/document/329525079/LUQUET-G-H-O-Desenho-Infantil-pdf>>. Acesso: 15 de mai. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONBEIG, P. O Estudo geográfico das cidades. **Revista Cidades**, v. 1, 2004, p. 277- 314.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen-5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <[https://www.academia.edu/26159745/Moscovici\\_2003\\_](https://www.academia.edu/26159745/Moscovici_2003_)>. Acesso em: 06 de abr. 2021.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. **Revista Ciências Humanas UFSC**. Florianópolis, n. 3, p. 87-61, 2000.

OLIVEIRA, M. J. de. **As representações sociais dos estudantes de 6 ano de uma escola pública em foz do Iguaçu/PR sobre os termos água e meio ambiente**. 2019. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/o-desenho-infantil-288032ed322705.html>>. Acesso: 12 de abr. 2021.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Projeto Político Pedagógico do Colégio da Polícia Militar II de Jaci-Paraná- RO**. Jaci-Paraná, CTPMII, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo, Difusão Editorial, 1980.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, Vol. 41, Num. 3 pp. 379-390, 2007.



## C A P Í T U L O X

### O TRILHO E A TRILHA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Thalison Ramon Fernandes Lima  
Marcelo Augusto Rocha

O presente trabalho objetiva contribuir com o debate a respeito da educação intercultural na formação de professores da educação básica, apresentando de forma objetiva que a sala de aula é um espaço multicultural com inúmeras culturas que precisam se preservar, respeitar e incentivar a convivência harmoniosa, valorizando as diferenças culturais. Outro fator preponderante a esse respeito e que torna esse debate ainda mais urgente é o rápido deslocamento de um número considerável de venezuelanos para o Brasil, e que buscam adentrar os espaços escolares em busca de uma educação de qualidade e que contribua com a integração na sociedade e no mundo do trabalho.

O público alvo são os educadores, já que são eles que são interpelados diariamente nesse contexto rico em culturas diversificadas, por isso a acuidade em perceber a sala de

aula como microcosmo social, que carece um olhar mais sensível e envolto da perceptiva multicultural. Que se apresenta como uma possibilidade inovadora e um projeto de integração educacional e democrática.

Partimos do entendimento que a teoria fundamenta a prática e vice-versa, para ilustrar usaremos a metáfora do "trilho e da trilha" para evidenciar a complexidade desse debate, apresentando os desafios teóricos e práticos que permeiam o desenvolvimento da educação intercultural como alternativa contra hegemônica.

A trilha, por ser um caminho ariscado, perigoso e desafiador representa os desafios da práxis da construção da concepção da educação intercultural que representa as possíveis soluções e avanços numa perspectiva futura que podemos alcançar na educação do país. O Trilho por ser fixo, com objetivos bem definidos representa a educação tradicional eurocêntrica inflexível.

Na primeira parte do trabalho apresentamos um recorte histórico da educação intercultural no Brasil e da legislação que trata do tema. Embora esta tenha trazido avanços, contribuindo para uma legislação educacional mais justa e democrática, pouco desses avanços tem se concretizado na prática, nas aulas e nos materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula. Nesse sentido,

buscamos enfatizar a importância da educação intercultural para avançarmos rumo a uma educação mais democrática permeada pelos princípios de equidade visando à construção de uma sociedade mais justa e humana, que reconheça a diversidade cultural que sustenta o povo brasileiro.

No segundo momento, apresentamos o conceito de educação intercultural evidenciando a complexidade do conceito e os conflitos oriundos de "diversas perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas, as quais estão em processo de construção e em um debate permanente" (REPETTO, 2019, p. 70).

No terceiro momento debatemos a partir de dois eixos fundamentais para entender os desafios da educação intercultural: (A) a educação monocultura e etnocêntrica como manutenção do estado hegemônico; (B) a educação intercultural como alternativa libertadora, na qual buscamos apresentar que a educação é um mecanismo de poder que vive em constante disputa ideológica.

No quarto momento apresentamos o resultado do questionário feito com professores de uma escola da rede pública do estado do Amazonas, no qual buscamos compreender o fazer da educação intercultural na perspectivada da práxis, na qual a educação dever ser

desenvolvida dentro da lógica contra hegemônica.

Ao apresentar esse debate, defendemos que a educação intercultural não deve ser encarada como uma válvula de escape social, mas sim como um projeto de sociedade, necessário para a formação de cidadão críticos. Mais que isso, defendemos que esse projeto "seja fruto, não de um projeto iluminado, de modelos importados, ou de soluções miraculosas. Mas uma escola tecida por uma rede de saberes, onde o aprendizado não seja apenas um objetivo final a ser alcançado, mas o próprio percurso percorrido" (SERPA, 2011, p. 154- 155).

Ao buscar o conceito de interculturalidade dentro da BNCC para o Ensino Fundamental, verificamos que este só aparece uma única, voltado para o 9º ano que busca trabalhar nos estudantes a habilidade de "relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais" (BRASIL, 2018, p.393). Este diagnóstico corrobora com o fato de que é preciso ampliar o debate, de modo que as diferenças culturais sejam, não apenas respeitadas, mas também reconhecidas e resguarda, coisa que não acontece pelo modelo educacional tradicional eurocêntrico, a educação intercultural busca reconhece todas as culturas existentes

dentro fora da sala de aula e não renega nenhuma.

Trabalhar os conteúdos geográficos, como preconiza a BNCC na perspectiva da educação intercultural faz com que se crie uma forma alternativa de educar, como resistência ao modelo hegemônico de ensino. Entre as dimensões a serem trabalhadas por esta abordagem pedagógica, está a importância da dimensão cultural como potencializadora dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar, trabalhando com questões e discussões referentes aos direitos sociais. (SILVIO; REBOLO, 2017).

A metodologia empregada neste estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), na qual se utilizou autores que se fundamentam no referencial crítico-dialético e apresentam reflexões sobre o tema na atualidade. Empregou-se ainda da análise de dois documentos norteadores acerca das últimas reformas curriculares no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A abordagem analítica utilizada pode ser descrita como qualitativa e tem a finalidade de contribuir para o debate acadêmico existente, especialmente na área da educação intercultural.

## **TRAJETÓRIA DO DEBATE DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL**

Antes de responder ao questionamento: o que é educação intercultural? Buscamos entender a trajetória da educação intercultural na América Latina e de como ela foi se firmando mesmo com todas as limitações dentro das legislações educacionais brasileiras. O breve recorte tem por finalidade explicar os processos ideológicos e políticos pelo qual o debate atravessou, sublinhando que por meio da educação intercultural podemos avançar rumo a educação democrática permeada por princípios de equidade visando a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Segundo a pesquisadora Maria Neusa Gonçalves Gomes de Souza, a educação intercultural na América Latina nasce no berço de ouro dos colonizadores como um sistema educacional civilizatório, ou seja, que ideava civilizar os povos indígenas na lógica educacional eurocêntrica que carrega a fantasia da formação de um único povo universal. Buscando êxito na expedição civilizatória os colonizadores criaram as primeiras escolas bilíngues interculturais voltadas para os povos indígenas buscando transladá-los da sua condição natural para trabalhadores rurais. As escolas bilíngues tinham o propósito de ampliar as ideias

colonialistas entre os povos ameríndios dessas terras, a fim de consolidar sua dominação latina americana. Os colonizadores a fim de expandir sua dominação e suas culturas usam as escolas bilíngues para formar jovens que posteriormente transmitiram o conhecimento "nacional" para seus pais e familiares de acordo com Collet (2001, p.74).

A primeira versão de educação intercultural que a América Latina gestou foi de cunho estritamente eurocêntrica, insensível, autoritária, sem qualquer sensibilidade de preservar, respeitar ou cultivar a ecologia de saberes deste sul global, era um modelo educacional que visava a desaculturação dos povos originários.

Apenas a partir de 1980 e 1990 com a fumaça da "redemocratização" da América Latina que nasce uma nova outra concepção de educação intercultural, com características propensas ao diálogo, ao respeito e ao reconhecimento da diversidade, naquele primeiro momento dos indígenas e hoje podemos ampliar para as diversidades culturais de várias formas, o momento histórico que marca essa mudança foi quando "11 países latino- americanos reconheceram em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades (FERRÃO CANDAU; RUSSO, 2010).

No Brasil a questão do debate da educação intercultural passa a ganhar oxigênio a partir de 1970 e 1980 com a redemocratização do país. O movimento "Zumbi dos Palmares contra o racismo e a favor da cidadania e da vida" em 1995 marca o início de uma nova era para a questão da interculturalidade brasileira, ou seja, é nesse momento que o país passa a debater de forma organizada essa pauta, isso em caráter de movimento social. Institucionalmente, ou melhor, dizendo constitucionalmente a interculturalidade só passa a ser tratado com importância dentro da constituição de 1988 quando "Ela reconheceu a natureza cultural e racialmente composta e pluralista da nação brasileira. O artigo 215 reafirma a responsabilidade do Estado de proteger as expressões das culturas popular, indígena e afro-brasileira" Akkari (2015, p.168). Em 1996 pela (Lei 9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a educação passou a ser de responsabilidade conjunta da União, Estados e Municípios. Com isso fica definido que a educação brasileira segue uma base comum, mas também que cada Estados e Municípios organizem seus currículos dentro de suas especificidades interculturais regionais e locais (Artigo. 26), segundo Saraiva (2010).

Pela primeira vez, um direito de ser diferente conseguiu entrar na legislação educacional. Entretanto, a LDB assume a questão da



diversidade cultural de forma geral e transversal, exceto com relação à atenção especial que ela dedica à educação bilíngue e intercultural de povos indígenas (artigos 78 e 79).

Entre 2003 a 2008 tivemos um grande avanço no campo da educação intercultural no currículo educacional brasileiro, em 2003 a Lei 10.639 torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais primário e secundário, essa mesma Lei introduz o dia da consciência negra (dia 20 de novembro), posteriormente a Lei 10.639 foi alterada para Lei 11.645 que reafirma a necessidade do ensino da história e cultura africana e afro brasileira, e introduziu a história e cultura dos povos indígenas no sistema educacional brasileiro SARAIVA (2010).

De forma breve essa foi a trajetória da educação intercultural na América Latina e esses foram os avanços na legislação brasileira. Avanços que ainda se encontram engessados como Leis institucionais e poucos concretizados na prática da sala de aula e nos materiais didáticos e na vida das pessoas que sonham em poder viver e compartilhar seus hábitos culturais sem julgamento, somente assim poderemos afirmar que de fato e por direito vivemos num país democrático.

Para viver numa sociedade democrática e pluralista, devemos respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural da qual essa sociedade é composta. Em virtude de sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de vários grupos étnicos e culturais, e descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas (BRASIL, 1998, p. 68).

Mas, o que vem a ser educação intercultural? Como vimos até aqui, a educação intercultural surge na no berço de ouro dos colonizadores, tendo como finalidades iniciais difundir as ideias colonizadoras tanto para os jovens estudantes quanto para seus familiares. Ao longo dos anos com a redemocratização desse sul global a educação intercultural vai se ressignificando numa nova abordagem com características emancipatória e revolucionária.

A primeira concepção da educação intercultural pode ser definida como "interculturalidade funcional" já que a mesma tinha total relação com a educação eurocêntrica que busca até os dias de hoje a manutenção do estado hegemônico e os interesses da classe dominante. Em oposição, a versão que nasceu dos gritos das independências, das lutas revolucionárias e democráticas é definida como "interculturalidade crítica" que busca até os dias de hoje a superação do sistema eurocêntrico e sai em defesa de uma sociedade mais junta e igualitária, na qual as culturas sejam

respeitas, valorizadas e protegidas. Santos e Queiroz (2018) explicam que "A interculturalidade funcional objetiva manter o status quo e os interesses da classe dominante, já "interculturalidade crítica" acena à emancipação dos sujeitos e culturas." Mas de fato o que é interculturalidade?

O recorte histórico nos apresentou que a interculturalidade é um sistema ideológico que pode ser manipulado de acordo com as políticas dominantes. Quando as políticas são de cunho democrático a concepção intercultural de sociedade é baseada na busca por "caminhos que permitam pensar a relação dominador-dominado sem dominadores comuns, é deixar que a condição de oprimido possa também ser dita, falada, lida, narrada, vivida, no plural". (GABRIEL, 2008, p. 237), ainda na mesma linha Santos e Queiroz (2018) elencam algumas características que devem nortear a prática intercultural como "liberdade, proatividade, dinamismo e comprometimento com a produção de ideias e práticas de reconhecimento cultural e diálogo entre as culturas".

Quando as políticas hegemônicas autoritárias estão no poder a noção de interculturalidade é a funcional que segundo Santos e Queiroz (2018, p. 370) trabalha para preservar "os interesses da classe hegemônica nos livros, nos conteúdos e nos planejamentos elaborados pela

escola". Essas duas concepções de educação por mais que não seja perceptível está em constante conflito, cada uma lutando para manter seus interesses. Na direção de tentar mostrar os fins da interculturalidade enquanto sistema social, Fleuri sustenta que:

há quem o reduza ao significado de relação entre grupos folclóricos; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o diferente que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há quem considere interculturalidade sinônimo de mestiçagem. Também o adjetivo transcultural é utilizado segundo diferentes sentidos. É entendido às vezes como elemento transversal já presente em diferentes culturas, ou então, como produto original da hibridação de elementos culturalmente diferentes. Dessa forma, a dificuldade de se controlar o entrelaçamento da terminologia e de se interpretar corretamente o conjunto das diferentes propostas impede-nos de produzir esquemas simplificatórios eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente criativo e aberto ao aprofundamento. (2003, p.19).

Diante desse conflito saímos em defesa da educação intercultural que faça os seres humanos a se perceberem como pertencentes ao mesmo planeta, ligados e interligados por seus traços humanos, que a única coisa que os diferencia são suas localizações geográficas e seus hábitos e costumes pessoais e comunitários. Que o

pensamento e as ações democráticas fazem parte da experiência de vida do outro diferente de nós, fundada à luz do pensamento democrático, na disposição, na tolerância e reciprocidade em relação ao outro.

### **EDUCAÇÃO MONOCULTURAL/ FUNCIONAL X EDUCAÇÃO INTERCULTURAL/CRÍTICA**

A educação brasileira desde sempre foi terreno de disputas ideológicas, marcada pelas relações sociais de poder e dominação, conflitos e disputas, avanços e recuo. Cada momento representa a chegada de uma determinada força no poder, essa é a história da educação brasileira e nesses avanços e recuo, vem se costurando a educação intercultural hora funcional, hora crítica.

Partindo da consciência de que a educação é um campo de disputa ideológica, saímos em defesa da educação intercultural crítica, apresentando seus fundamentos e propósito social afim de contribuir na superação da educação tradicional eurocêntrica, apresentando um novo prisma para a educação, como ressalta Vieira...

Uma das funções educativas da escola seria provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta,

numa reelaboração crítica e reflexiva da cultura dominante, através, principalmente, de vivências de novas relações sociais dentro da escola que conduzam a novos modos de pensar e fazer. A escola não pode compensar as desigualdades, discriminações e injustiças produzidas pela sociedade capitalista. Mas é possível desmascarar o convencimento do caráter inevitável das injustiças e atenuar seus efeitos, substituindo a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade (VIEIRA, 2001, p. 126).

A educação intercultural crítica antes de qualquer coisa, tem por finalidade promover resistência ao modelo etnocêntrico educacional e (re)construir e ressignificar a educação a partir de viés democrático, como afirma Moreira (2012):

[...] cabe procurar desafiar o viés monocultural do currículo; desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo; socializar para todos os estudantes o conhecimento escolar, destacando seu caráter relacional e histórico; questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas (MOREIRA, 2012, p. 189).

O desafio é pensar a educação de forma diversificada, mas não somente pensar e sim aceitar a diversidade cultural e reconhecer que somos produtores de cultura, e que o contato de uma cultura com a outra é a única forma de produzir outros sentidos de cultura, nas palavras de Santos

e Queiroz...

A interculturalidade, embora desafiadora, traz enormes benefícios para uma educação que pense diversamente a construção de valores, pois, antes de mais nada, a troca de experiências entre os diferentes grupos que acontece na sala de aula estimula a aprenderem, a serem tolerantes, rejeitando quaisquer formas de discriminação ao pluralismo sociocultural, seja ele linguístico, religioso, étnico, racial, econômico, de gênero, entre outros (SANTOS E QUEIROZ, 2018, P. 373 )

Contudo para que de fato a educação intercultural seja firmada como uma alternativa possível e não somente como ideia utópica revolucionaria, todos devem ter plena consciência do que seja educação intercultural crítica. Quando falamos todos abrange os docentes, dissentes e corpo escolar como um todo, para que a escola seja um espaço intercultural, para que os alunos aprendam a partir da perspectiva intercultural e vivam e convivam com prática intercultural.

Porém, caminhar na perspectiva da educação intercultural crítica é um desafio que nem todos estão dispostos a seguir, visto que exige a saída da zona de conforto, ou seja, é um recomeço inclusive na própria visão pessoal de mundo é de educador. Diferente, já a funcional é um modelo acabado que não requer grandes esforços teóricos

e práticos já que a mesma segue um movimento retilíneo uniforme, como dito anteriormente visando à formação de uma única cultura universal, isso tende a ser perigoso, exemplo desse perigo temos o holocausto cometido pelos nazistas na segunda guerra mundial.

A educação intercultural é tão bem enraizada dentro do sistema educacional que muitas das vezes (quase sempre) o professor a faz sem perceber, por que a educação funcional tem o poder de normalizar, padronizar nossa visão de mundo impossibilitando que vejamos outras versões da história. Essa é a função da educação intercultural funcional, a "hegemonia presente em seu discurso não favorece relações e as trocas mediadas pelo diálogo, por não reconhecerem ou, mesmo, ignorarem as diferenças culturais dos sujeitos. (SANTOS e QUEIROZ, 2018, P. 367).

## **A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E OS PROFESSORES**

O fato de estarmos no final de semestre e haver a necessidade de fechamento de notas e conclusão de tarefas acadêmicas e escolares pode ter contribuído para o baixo número de adesões a pesquisa, mas de qualquer maneira a perspectiva interdisciplinar gera desconforto



entre os professores, resultado disso é que apenas cinco professores, de formação distintas responderam ao questionário, três mulheres e dois homens.

As respostas foram colhidas pelo método Bola de Neve Virtual - que é uma forma de amostra que utiliza cadeias de referência (VINUTO, 2014, p. 201), por conta das restrições sanitárias necessárias ao combate a pandemia de Covid 19. Entre as questões levantadas aos professores, destacam-se: o que você entende por educação intercultural? Quando você constrói seu plano de aula você leva em consideração as diferentes culturas que se encontram dentro da escola? Você considera a sala de aula um espaço intercultural? Você tem disposição para trabalhar de forma intercultural em sala de aula?

Entre os (as) respondentes, 25% consideram importante o trabalho com a educação intercultural na sala de aula. A presença da interculturalidade nos planos de aula e nas práticas docentes são sentidas por 19% dos (as) respondentes. Já os (as) que veem a sala de aula como um espaço intercultural somam 25%. Apenas 31% possuem disposição para trabalhar suas aulas na perspectiva da educação intercultural.

**Gráfico 1:** Quantitativo geral dos resultados da pesquisa.

Fonte: Autores (2022).

O resultado do questionário nos mostra que cada professor possui um *éthos*, uma história de vida, uma identidade construída no seu percurso, profissional e pessoal, isso tem total interferência naquilo que cada um elege como concepção de ensino, ou seja, existe uma relação de força e poder que disputa e norteia a educação e a concepção de educador de cada professor. Quando se tem a consciência

dessa relação de força e poder precisa-se negociar para que essa relação tenha um ponto de equilíbrio, equilíbrio necessário para pensar a construção de um currículo que seja amplo, democrático capaz de aceitar e respeitar as diversidades dentro da sala de aula, da escola e da sociedade como um todo, nessa linha de raciocínio de Santos e Queiroz (2018) colocam que para...

Pensar novas alternativas para que o fazer educacional possa conceber diversamente os sujeitos requer um esforço conjunto entre corpo docente e equipe técnico- pedagógica em direção a propostas pedagógicas que mais significativamente valorizem os alunos e suas realidades (SANTOS e QUEIROZ, 2018, P. 368).

Diante da disparidade identificada nas respostas do questionário podemos notar que cada professor parte de uma concepção educacional (até aí tudo bem), a preocupação que surge a partir disso, é a fragilidade da educação intercultural entre os professores da Educação Básica, mesmo com todas as orientações e respaldos em diversos documentos e leis relacionadas à educação intercultural. As distintas formas como os (as) professores veem a questão, não havendo concordância geral em nenhuma das questões realizadas, corroboram pesquisas como a de Candau, no distante ano de 1998 evidenciando que pouco avançou em relação a forma como o tema é

tratado nas salas de aula de todo o país.

O fato de apenas 25% considerarem o tema importante, 19% registrá-lo em seus planos de aula, 25% considerarem a sala de aula um espaço intercultural e somente 31% dos (as) respondentes estarem dispostos a trabalhar suas aulas na perspectiva da educação intercultural, diz muito acerca do tamanho e da origem do problema, que reside, desde a formação inicial e continuada, até questões que remetem a própria cultura hegemônica estabelecida, mesmo entre os docentes que, em tese, deveriam combatê-la.

O desafio agora como professores é lutar para a educação intercultural avance para além das abordagens legislativas e ganhe um formato real dentro do curricular das escolas e do planejamento dos professores. Tendo em vista que são os professores a chave principal para a consolidação da educação intercultural crítica e superação da educação etnocêntrica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da discussão apresentada podemos concluir que a educação intercultural crítica não é somente o ato de "fazer", esta deve ser norteadada pelo ato de "fazer acontecer", ou seja, que se concretize na prática, que esteja

no planejamento da escola, do professor, mas também que esteja nos corredores da escola como pratica diário, ou melhor, dizendo que se torne uma práxis diária na escola.

A práxis diária da educação intercultural crítica deve estimular o debate entre os alunos por meio da construção e do reconhecimento das distintas identidades, valorizando e respeitando as diferentes culturas. A educação intercultural deve tornar-se uma práxis dentro do conjunto/corpo escolar para que, de fato, respire o oxigênio da consolidação, para que não seja apenas uma ideia de mudança, mas que seja a própria mudança.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Educação intercultural no Brasil**: entre o conservadorismo e transformações radicais. Cadernoscenpec. São Paulo, v.5 , n.1 , p.159-182, jan./jun. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. **Documento introdutório**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. **Documento introdutório**. Brasília: MEC, 1998.

CANDAU, Vera M. Interculturalidade e educação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1., Águas de Lindóia. **Anais II ...** Águas de Lindóia, SP: Vozes, 1998 p. 178-188.

COLLET, C. **Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena.** Dissertação de mestrado em antropologia social. Rio de Janeiro. Museu Nacional. 150p. 2001.

FERRÃO CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação em América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, n. 29, p. 151-169, 2010.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes.** Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 212-245.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4a. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, pp. 180-194, jan./abr. 2012.

REPETTO, Maxin. **O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE: trajetórias e conflitos desde américa latina,** Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019.

SANTOS,R.B. Ramos, QUEIROZ,P. Pires. INTERCULTURALIDADE: instrumento de mudança da práxis escolar, **revistAleph**, dezembro de 2018.

SARAIVA, S. La politique curriculaire au Brésil: entre valorisation de ladiversitéculturelle, priseencomptedesmémoiresparticulieres et construction dune histoirecommune: analysedesinstructionsofficielles (1988-2008) in Brazil: In: CARPENTIER, C.; RIARD, E-H. (Ed.). Paris: LHarmattan, 2010.

SERPA, A. Cultura escolar em movimento **Vivre ensemble dans les sociétés multiculturelles**: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

SILVA, V. Alves, REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve em pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, p. 203-220, Ago-Dez 2014.

## C A P Í T U L O X I

### **LUGAR, REGIÃO E TERRITÓRIO**

#### RECORTES ESPACIAIS NA ÁREA DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS

Edson José do Nascimento

O lugar, espaço onde o aluno vive e convive, torna sua primeira experiência acerca do espaço geográfico, embora de forma involuntária, e que precisa ser lapidado para que se torne parte do conhecimento que ora se busca no Ensino de Geografia. Esse espaço, que a partir de uma fragmentação pode ser entendido como Lugar, Região e/ou Território, dependendo da forma como este é ocupado.

Como no caso do Lugar, espaço caracterizado como algo próprio e de uso particular, que se torna uma referência para a vida.

Região, características de um espaço comum, onde se vive uma comunidade ou grupo.



Território, um espaço definido pelo poder, onde quem ocupa ou é dono de algo ou faz parte de algo. Porém, são espaços que podem existir em situações e/ou horários alternados, e por pessoas diferentes, uma vez que os interesses também podem ser diferentes. Vê-se a possibilidade de apresentar essa metodologia em sala de aula para que os alunos possam, a partir de seu lugar de origem, aprender/entender a disciplina em seu lugar de vivência.

Busca-se com isso tornar o Ensino de Geografia mais atraente, uma vez que se passa a apresentar os conceitos geográficos a partir da realidade do aluno, o que pode aumentar o interesse dos alunos pela disciplina e também pelo lugar que vive, e valorizar o conteúdo geográfico e o lugar de vivência do aluno.

## **METODOLOGIA**

A partir da intenção de aplicar essa metodologia em sala de aula, o Professor pode utilizar-se da Cartografia, fragmentando o espaço geográfico que é imenso, e precisa ser dividido, definindo espaços como Lugar, Região e Território que coexistem na área de vivência do aluno, e podem ser aplicados os conceitos geográficos, ao fazer uso

do relevo, das paisagens e do espaço urbano, que permite entender a organização social dos cidadãos.

No caso do Lugar, espaço que se define por sua particularidade, uma vez que se apresenta como algo próprio, que inclusive marca a formação identitária, (de que lugar você é? De Londrina? Paraná?).

No caso da região, também não é diferente, pois precisa ser apresentada/delimitada para que o aluno possa compreender o tamanho dessa região, como no caso das cidades que formam o Norte do Paraná.

Já o Território, espaço que se apresenta como forma de poder, e que pode ser de qualquer tamanho, uma vez que é controlado pela força, mas que também precisa ser delimitado pelo uso do mapa, para que se possa distingui-lo de acordo com a ocupação que se dá a cada um deles. Como no caso da avenida Leste-Oeste em Londrina, que durante o dia é uma avenida comercial e à noite um território de prostituição.

Analisar as relações econômicas a partir do uso do solo para agricultura, principal atividade do Norte do Paraná, embora Ibiporã/PR, apresente um bom desenvolvimento industrial, diferentemente de outras cidades da região, e buscar entender como se dá as relações sociais na cidade de

Ibiporã/PR, a ocupação do espaço físico, os serviços públicos e a distribuição de classes dentro da área urbana, a partir de uma análise socioeconômica.

## **DISCUSSÃO**

Esta metodologia ora apresentada é um estudo teórico de um projeto que pretende implantar nas series iniciais do Ensino Fundamental Dois (02), onde se inicia pelos conceitos geográficos, definindo-os: o que é Lugar, Região e Território, estudar as paisagens e as modificações nas mesmas, a ocupação e uso da cidade. Com a evolução do conhecimento, estudar o uso do solo agrícola, bem como as modificações no meio ambiente em decorrente dessa atividade, as relações econômicas, sociais e políticas que se formam a partir dessa atividade. E na sequência entender as relações sociais na cidade: como se dá a ocupação dos bairros centrais e periféricos da cidade, e aplicação dos serviços públicos na cidade.

Busca-se com isso, entender a realidade encontrada pelo cidadão nos dias atuais e dar aos alunos a chance de conhecer a realidade, para escolherem um caminho que os façam ocupar seu espaço na sociedade, consciente de seu papel e de seu lugar, uma vez que só o conhecimento é

capaz de conseguir modificações importantes na sociedade. E para fundamentar tal pesquisa, faz-se uso de autores como: Ab'Sáber (2012), Filizola (2009), Pontushka (2009), Stefanello (2009), Cavalcanti (2008), Castrogiovanni (2003), Kaercher (2003), Rosendahl (2003), além do BNCC (2016), entre outros.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O Ensino de Geografia, ao considerar o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em um entendimento do uso do local de vivência do aluno como parte dos conteúdos que possam ser utilizados em sala de aulas ou em práticas de campo. Considerando que a partir do uso desses conteúdos, pode-se adequar as proposições da BNCC a realidade local, isto levando em conta a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares e as características das escolas e dos alunos (BRASIL, 2017). Decisões que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade referem-se entre outros, apresentar os conteúdos dos componentes curriculares, buscando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los importantes, com base na realidade do lugar e do tempo

nos quais as aprendizagens estão localizadas, (BRASIL, 2017).

O Ensino de Geografia, de acordo com o que propõe a BNCC, pode trabalhar a área de vivência do aluno de acordo com sua realidade local, adequar conteúdos que seja interessante aos alunos e ao ensino. Ab'Saber (2012), afirma que o território brasileiro, devido a sua magnitude espacial, comporta um mostruário bastante completo das principais paisagens e ecologias do mundo tropical, e essas paisagens precisam ser mais trabalhadas, e isso é possível ao fazer uso do regionalismo, apresentando aos alunos o que tem em seu lugar de origem.

Essas espacialidades podem ser trabalhadas nos anos finais do ensino fundamental, apresentando conceitos importantes, como: Lugar, Região e Território, ao considerar a realidade em que vive os alunos, seus entornos e ali aplicar os conteúdos geográficos, primeiro, definindo-os considerando a sua ocupação. Fazer uso de um mapa para que possa ser compreendido dentro do espaço geográfico, que se busca, a partir do lugar de vivência dos alunos, as pequenas cidades.

A partir do entendimento de que o ensino de geografia se inicie a partir de uma escala local, torna o lugar, ponto de partida para o estudo do espaço geográfico, onde o aluno,

morador de uma pequena cidade, de um bairro, ou o espaço onde está inserida sua escola pode-se considerar como Lugar, uma vez que este representa uma particularidade, algo pessoal. Isto ao considerar que o livro didático por ter uma abrangência nacional, padronizado, abre lacunas que permitem inserir o local, situações que permite partir de uma escala local-global, considerando a escala local como ponto de partida, (CAVALCANTI, 2010).

Referências, como o lugar da minha casa, que remete a uma situação que vai marcar um lugar, uma lembrança de algo particular, como a forma da casa em um lugar específico que marcou as lembranças, como a árvore que tinha perto da casa, a janela onde era possível ver a lagoa, a varanda que em dias de chuvas ficava-se observando a chuva. O lugar será sempre mágico, como algo que nunca sai da lembrança, ou seja, uma referência para a vida. E no caso a criança é a figura principal no processo de aprendizagem, ela consegue construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento contínuo. Neste sentido, não existe nada concluído, pronto, o conhecimento está em transformação, aberto a novas possibilidades, (STEFANELLO, 2009).

No caso da Região, buscam-se características que sejam comuns a todos, como a região Norte do Paraná, que já foi

uma das maiores produtoras de café, inclusive que fez de Londrina ser reconhecida como a capital do café, ou o aeroporto de Londrina, onde os bairros que ficam próximos acabam sendo substituídos, e a referência para onde moram, tornam-se "próximo do aeroporto".

O Território por sua vez, apresenta uma situação diferente, onde se sabe que ali existem alguns que o controlam, como as praças, onde idosos se reúnem para jogar cartas durante o dia, mas à noite, acabam por ser ponto de usuários de drogas ou prostituição, embora não sejam em todas as praças. E nesse caso, acaba-se por inibir o uso do espaço por pessoa "comuns" que fazem uso de um espaço apenas para passar tempo, relaxar, conversar, tornando refém de uma situação que não deveria existir, ver um espaço público utilizado por um grupo, que o faz em benefício próprio, uma vez que por ser público, deveria ser para o uso de todos, Cavalcanti, (2010, p.53), afirma que, o "Território é considerado como campo de força, de múltiplas escalas, produzido por meio de apropriação e da ocupação de um espaço por um agente, espaço esse que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo."

E a partir dessas definições, busca-se incluir nos currículos escolares essa forma de aplicação desses conteúdos em sala de aula.

## **LUGAR, REGIÃO E TERRITÓRIO NA DINÂMICA DA SALA DE AULA**

Nos conteúdos escolares, o Professor ao trabalhar os conceitos geográficos como, Lugar, Região e Território, pode fazer uso de mapas, pois a Cartografia permite a elaboração, produção e representação gráfica, apresentando o espaço real em um plano visível e mais fácil de ser observado. A Cartografia possui uma linguagem específica que facilita a comunicação entre os seres humanos, reconhecendo o espaço geográfico e seus contornos, (NACKE; MARTINS, 2007).

Dentro dessa ideia de apresentação, tendo o mapa como objeto de exposição do espaço geográfico, é possível delimitar/fragmentar o espaço e apresentar aos alunos a definição de seu lugar, de onde ele mora, e como este espaço existe dentro de outros espaços. Onde a comunicação da informação espacial é transmitida, principalmente, pela representação, mérito que se atribui a Cartografia, por meio dos mapas, globos, fotografias e maquetes, (FRANCISCHETT, 2004.).

Quanto ao lugar, Cavalcanti (2019), afirma que a escolha de um lugar próprio nem sempre é possível, e que a definição às vezes, é em função de um parente ou amigo que acaba



influenciando ou ainda por causa do custo do aluguel ou de acordo com segurança do local ou da moradia.

Ao se trabalhar o lugar, busca-se definir uma identidade, algo que vai marcar a existência, ou seja, sempre vai se referir ao lugar como algo próprio, dessa forma, ao apresentar o conceito de lugar, deve-se referir sempre ao particular.

No caso da Região, busca-se também por meio de mapas apresentá-lo, uma vez que os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia. Eles ocupam um lugar definido na Educação Geográfica de crianças e de adolescentes, integrando as atividades, áreas de estudo ou disciplinas, porque atendem a uma variedade de propósitos e são usados em quase todas as disciplinas escolares, (ALMEIDA, 2014).

O uso do mapa na disciplina de Geografia, proporciona um conhecimento prático do espaço ao qual se está estudando, por onde é possível delimitar um espaço com características que sejam peculiares a um grupo de pessoas, que se agrupam ou se juntam por encontrar condições que agradam ou atendam a todos, como, produtores de leites que moram na região de Castro/PR, inclusive com cooperativas e laticínios voltados ao atendimento desses criadores que mantem um padrão de

produção de leite, como também na raça de seus gados, sendo conhecidos como uma das regiões mais produtoras de leite e com a melhor qualidade, inclusive com uma forte interferência da cultura holandesa na região, tradicionalmente grande produtores de leite.

E dessa forma, ao trabalhar a Região, deve-se buscar características que sejam marcantes, como Ibiporã/PR, cidade da região Norte do Paraná, que compõe uma região agrícola, e é uma cidade industrializada, com empresas importantes como Furgão Ibiporã, que vende para todo o país e para o Mercosul, Frigorífico Astra e a Inovare Química, empresa voltada ao segmento de curtição de couro, que marcam a região como uma cidade industrializada.

Londrina, outra cidade que embora de acordo com o IBGE (2010), é uma cidade média com quase seiscentos (600) mil habitantes, que tem no setor de serviços sua principal atividade, inclusive a cidade possui cinco (05) shoppings, atraindo grande parte dos moradores das cidades vizinhas para esses estabelecimentos. A agricultura com um alto desempenho produtivo com tecnologia de ponta, fruto de um passado, conforme afirma Ab'Saber (2012), que no passado, grandes áreas cobertas por florestas atlânticas foram derrubadas para o plantio dos canaviais e dos cafezais em diferentes regiões do país, situação comum do

Norte do Paraná, fase essa que marca o desenvolvimento dessa região. Características essas que marcam as regiões do Paraná, criando a possibilidade de aplicar em sala de aula, fazendo uso dos conceitos geográficos, que permitem trabalhar o Lugar, a Região e o Território, inclusive com uso prático dessas áreas, uma vez que estão próximas dos alunos e mesmo que não sejam visitadas, é do conhecimento de todos os alunos.

No caso do Território, têm-se os espaços ocupados por pessoas ou grupos que fazem uso de um espaço público, na maioria das vezes, utilizando como sua propriedade, e acabam inibindo outros de aproveitar desse espaço. No caso do território, é um espaço onde aqueles que usam normalmente o faz pelo uso da força ou imposição, pois é preciso que se tenha domínio sobre este espaço para que este se torne um Território. Sobre o conceito de Território, este possui vasta utilização na história e principalmente na Geografia Política, hoje seu uso refere-se ao poder do Estado, suas formas de poder e organização, (CAVALCANTI, 2008).

Dentro dessa forma de entendimento do território, observa-se que em todos os lugares temos exemplos desses usos, inclusive a religião exerce um poder sobre um território, onde exerce uma territorialidade, e dessa forma se mantém

e fortalece suas experiências religiosas, com estratégias espaciais, (ROSENDAHL, 2003).

Situações que apontam para o uso e utilidade do território, como no caso das religiões, que fazem o uso desse território de acordo com seus interesses.

A forma como aplicar os conceitos a partir do espaço de vivência do aluno é algo que precisa ser pensado pelo Professor, e ainda, por outro lado, "é necessário que tenhamos autonomia para identificar aquilo que é significativo de ser ensinado", (FILIZOLA, 2003, p.17). O objetivo é o entendimento do aluno para o que é ensinado, que deve fazer a diferença em sua vida, para que este se torne um cidadão consciente de seus direitos e deveres, pois, na elaboração dos currículos escolares e dos planos de ensino, temos que ter a noção de que o ensino escolar de Geografia não objetiva formar mini geógrafos, (FILILZOLA, 2003, p. 31). Ao apresentar para os alunos como o seu espaço é ocupado, como é dividido ou fragmentado, isso vai fazer compreender a importância de onde ele vive, do nosso lugar, da nossa região e do nosso território.

E quando se trata de ensinar Geografia, é importante entender que a geografia é um ramo do conhecimento como a matemática, o português ou a história, etc., tem uma forma própria e precisa alfabetizar o aluno em

geografia para que ele adquira conhecimento e se capacite para a "leitura-entendimento do espaço geográfico" próximo ou distante, (KAERCHER, 2003).

É importante ter ciência de que a Geografia possui uma linguagem própria, que precisa ser trabalhada quando se trata dos conceitos geográficos, é preciso estar ciente que os alunos estão entendendo o que se está falando, e por esta situação que esta metodologia foi escolhida para ser aplicada nos anos finais do ensino médio, onde o aluno começa a ter contato com o Ensino de Geografia.

E este espaço geográfico que deve ser apresentado aos alunos com tudo que o compõe, ou seja, quando se fala de uma parte do espaço geográfico aqui denominado Lugar, necessita de algumas particularidades, ou seja, precisa ter a minha casa, a casa da vovó, a escola do bairro, ou seja, algo que estabeleça uma relação pessoal que seja referência particular. E quando se pergunta para que estudar geografia, Callai (2003), cita três razões, primeira: para ter conhecimento do mundo e obter informações, que há muito tempo é o motivo principal para saber geografia. Segundo: podemos enfatizar que a geografia é a ciência que estuda, analisa e busca explicar (conhecer) o espaço modificado pelo homem. Ao estudar as formas de organização do espaço, busca-se compreender as causas

que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para conhecê-las, faz-se importante compreender como os homens se relacionam entre si. Terceira razão: não é só o conteúdo em si, porém existe um objetivo maior que dá conta de tudo o mais, qual seja, a formação do cidadão. Preparar o aluno criar condições para que seja formada a sua cidadania é objetivo da escola, mas à geografia cabe um papel importante dentro do processo, pelos temas, pelos assuntos que trata (CALLAI, 2003).

Dentro desse entendimento, essas são razões suficientes para estudar Geografia e mais ainda, ter certeza da necessidade de entender como é o mundo, uma vez que na visão de Callai (2003), as informações do mundo são divulgadas pela ciência geográfica, ou seja, desde a localização, do espaço ocupado por cada país, seu sistema político, faz parte do conhecimento geográfico. A geografia estuda as relações do homem com o meio, as modificações que este fez e faz no espaço para utilizá-lo. E uma das razões mais importante, é tornar cada aluno um cidadão, consciente de seus direitos e deveres, e que saiba diferenciar o que é um Lugar, uma Região e quem faz uso de um Território. E neste caso a escola tem sua responsabilidade, uma vez que o objetivo de formar cidadão é de toda a escola, mas a Geografia ao trabalhar

conceito como a cidade e suas relações política e social, também ensina cidadania, (CAVALCANTI, 2008).

E neste sentido, o Lugar, a Região e o Território, podem estar em qualquer espaço, inclusive na cidade, espaço de vivência do aluno, e é importante que possa entender os conceitos relacionados ao espaço, onde alguns serviços precisam de uma solução regional, onde a gestão de bacias hidrográficas, descarte e tratamento de resíduos sólidos e a criação de infraestruturas nas cidades, a criação de parques e áreas turísticas, por exemplo, (ENDLICH, 2018).

Serviços esses que exigem o entendimento do espaço geográfico determinado como lugar, e o aluno precisa compreender como é este espaço, tanto que Pontushka (2009, p. 173), afirma que "o processo de descoberta diante de um meio qualquer seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos". Justamente isso que se busca ao apresentar ao aluno seu espaço de vivência, que embora ele já conheça, provavelmente, não percebe as diferenças que existe neste espaço. Filizola (2009), destaca que é preciso ensinar os alunos a pensar e a aprender, para criar uma autonomia intelectual, e isso passa pela Geografia, valorizando temas e recursos em uso, que precisam ser

exercidas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

E o fato de apresentar ao aluno o lugar que ele mora como parte do espaço geográfico, poder fazer com que este passe a pensar além de aprender, que entenda como se formam as relações sociais, econômicas, que consiga perceber onde as políticas públicas atuam e porque, saber diferenciar o que é politicamente correto, causando assim uma autonomia em seu modo de vida, e entender que a geografia escolar estuda o espaço geográfico é fundamentar abordagens mais avançadas, para que os alunos adquiram um conhecimento útil, (FILIZOLA, 2009).

E nesse contexto, busca-se oferecer mais, pois o "trabalho em sala de aula exige, além de aulas expositivas dialogadas, didática, diferenciada capaz de envolver os seus alunos, fazendo com que sejam participativos, críticos, e que de fato produzam o saber geográfico", (STEFANELLO, 2009, p. 121).

E justamente se busca oferecer ao aluno uma opção de perceber como se dá a distribuição no espaço geográfico, e neste caso o Norte do Paraná apresenta um desafio socioespacial, ponderamos que se temos uma formação que pode ser reconhecida em uma escala regional, no caso o Noroeste do Paraná, revelando um arranjo próprio na



acumulação do capital que gera particularidades. Eles dizem respeito a questões sociais, mas, atrelada a determinada realidade espacial e aos processos que ocorreram, (ENDLICH, 2018).

Entendendo como se percebe o lugar e o que tem ali, da mesma forma a região e o que faz esta ser considerada uma região e, ainda porque alguns espaços se tornam um território quem faz uso desse território, uma vez que para ocupá-lo normalmente se faz pela força, pela imposição, considerando que território é poder, (CAVALCANTI 2008). E no caso da organização do espaço geográfico, é preciso ter em mente que, "a organização do espaço, não se dá por acaso. Isso porque existe uma lógica, um sentido, uma coerência na organização espacial, na distribuição e no arranjo dos objetos espaciais", (FILIZOLA, 2009, p 66), considerando que a organização do espaço não se dá por acaso, é importante entender como se dá essa organização, ou seja, porque existe o lugar e como ele é fragmentado dentro de um espaço maior, entender que a partir de algumas características comuns, esta parte do espaço passa a ser reconhecida como algo comum aos que moram nessa região. Perceber quem ocupa a parte determinada como território e que fazem para manter a posse do mesmo, pois o espaço é único, e a partir de sua

fragmentação, passa a ter usos diferentes por pessoas diferentes, e é possível buscar um caminho para proporcionar aos alunos esse entendimento.

O lugar de vivência do aluno, pode ser utilizado também em trabalhos de campo, uma vez que o Ensino de Geografia, faz uso dessa atividade como forma de melhorar o entendimento do espaço geográfico, das paisagens, dos relevos, enfim, de como ocorre a interação do homem com o meio, além de estreitar o relacionamento entre alunos e professores. Stefanello (2009), salienta que o estudo in loco do espaço objeto de estudo tem mais possibilidade de construção de conhecimento, já que vivencia o que está aprendendo, e ainda quebra a rotina, estimulando a criatividade e o raciocínio.

Ampliar as possibilidades de aprendizagem para os alunos, tornar as aulas mais dinâmicas e atraindo a atenção dos alunos para os conteúdos trabalhados em salas de aulas, são os principais objetivos que se busca com novos desafios.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Geografia aplicada em uma escala local, onde os conceitos geográficos considerem o relevo, os tipos de

rochas, as matas, a cidade, a organização socioeconômica do lugar de vivência do aluno, aqui no caso uma pequena cidade, que possui as mesmas características dos grandes centros, apenas em menor incidência, pois a poluição (seja sonora, visual, industrial ou ambiental), já não é exclusividade dos grandes centros. E o mesmo se pode dizer da violência, seja física ou discriminatória, espalhada por todos os lugares, e necessita de um olhar específico que considere a realidade local, onde é permitido observar "*in loco*", diferentemente do ensino em uma escala global, onde as discussões se tornam teóricas, uma vez que se trata de realidade longe da vivência dos alunos.

No entendimento de que o Ensino de Geografia deve partir de uma escala local, para após partir para uma escala global, que permitiria aos alunos comparar aquilo que entendem do/sobre o espaço geográfico local e perceberem o que existe nos grandes centros e também em seu local de origem, como, as indústrias, embora no local de vivência, considerando este como o Norte do Paraná, as indústrias são pequenas e voltadas ao agronegócio, a poluição que assola ambos em quantidades diferentes e a violência que hoje está em todos os lugares.

Além dessas questões, as relações sociais, econômicas e políticas, que ocorrem praticamente da mesma forma, seja

nas pequenas ou nas grandes cidades e sua distribuição social, que mantêm uma forma, onde alguns são privilegiados, seja pela segurança ou pelos serviços públicos. Embora essas situações acabam por não ser aprofundadas em sala de aula, até mesmo pelo caso de o livro didático ser nacional e não considerar o regionalismo ou considerar muito superficialmente, que precisa ser trabalhado, considerando as peculiaridades de cada região. Ao considerar Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que em seu primeiro artigo define que a educação envolve os processos formativos que acontecem na família, na convivência, no trabalho, nas escolas e universidades, nos movimentos sociais e na sociedade civil organizada e nas manifestações culturais, (BRASIL, 1996), e entende-se que esses processos se desenvolvem primeiro no lugar de vivência dos alunos, ou seja, seu lugar, onde mora.

A BNCC em suas orientações, cita dez competências gerais para a educação básica, onde, a terceira competência orienta a "valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural", (BRASIL, 2016), na sétima competência, questionar considerando os fatos, dados e informações corretas, para

formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e divulgam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação a nossa conduta como pessoa, com os outros e com o meio em que vivemos (BRASIL, 2016).

Também na sétima competência, a BNCC orienta para que os conteúdos trabalhados em salas de aulas, desde a consciência socio ambiental, conceitos geográficos e até posicionamento ético, podem ser trabalhados em uma escala local sem desconsiderar o regional e o global.

Ao tratar da disciplina de Geografia a BNCC (2016, p.361), "para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico". Sobre a Geografia, a BNCC orienta que em conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, crie a possibilidade de os alunos entenderem as relações nos níveis local e global, buscando orientações que valorizam o entendimento de que o ensino de geografia possa iniciar seu conhecimento a partir de uma escala local, e na sequência, alcance as escalas regional e global.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar o lugar de vivência dos alunos em sala de aula entende-se com uma das possibilidades de tornar o Ensino de Geografia mais atraente, cria-se uma alternativa para o aluno conhecer melhor seu lugar e se interessar nos conteúdos geográficos que são aplicados considerando seu espaço de vivência.

Apresentar conceitos como Lugar, Região e Território, aplicados em seu lugar de vivência com definições que caracterize cada um deles como espaço próprio, coexistindo dentro do espaço, e que busque valorizar o que existe nesses lugares, além de um conhecimento especializado.

Ao escolher este caminho como opção metodológica, tem-se a pretensão de oferecer um caminho, que não temos certeza de vitória e nem que temos a melhor proposta, cabe a todos ser sujeitos de sua história, buscando uma sociedade mais democrática, mais digna, e que dê oportunidades a todos de construir suas riquezas com seu suor (KAERCHER, 2003).

Buscar novas possibilidades, seguir por caminhos que se imagina interessante, pois a Educação é algo que precisa inovar, ser cada vez mais atraente, e é o meio possível para

desenvolver uma sociedade. E ao considerar que o ensino de geografia deve iniciar pelo lugar de vivência dos alunos, apresentar o Lugar, a Região e o Território, com suas paisagens, seus relevos, a interação do homem com o meio, as relações sociais e econômicas que existem nesse espaço e como essas influenciam a vida de todos que vivem no espaço geográfico, tornando-o mais consciente de seu lugar na sociedade, para que se torne um cidadão, consciente de seus direitos e deveres.

Ao trabalhar o espaço de vivência do aluno, entende-se que pode gerar a expectativa de oferecer aos alunos uma possibilidade de entenderem os conceitos e a realidade em que vivem e as modificações que ocorrem nesse espaço, e que possam ser úteis a outros professores e pessoas envolvidas na Educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de: **Cartografia escolar**. 2º edição, 4º reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2014.

ABSABER, Aziz Nacib: **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003 – 7º impressão 2012.

BRASIL, Ministério da Educação: **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base: Disponível em: > <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> < Acesso em: 20/06/2022.

BRASIL: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: > [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) < Acesso em: 20/06/2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza: **Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas S/P: Papyrus, 2008 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos: Org. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre. 2003. Org. Helena Copetti Calai, Neiva Otero Schaffer, Nestor André Kaercher.

ENDLICH, Ângela Maria: Pequenas localidades: desafios socioespaciais e pauta de estudos. In: Org: MARCATTO, Franciele Santana et al: **Construindo o saber geográfico [recurso eletrônico]**: 20 anos do PGE-UEM / Maringá, PR: PGE Ed., 2019. Disponível em: > [https://www.academia.edu/41968738/Construindo\\_o\\_saber\\_geogr%C3%A1fico\\_20\\_anos\\_PGE\\_UEM](https://www.academia.edu/41968738/Construindo_o_saber_geogr%C3%A1fico_20_anos_PGE_UEM) < Acesso em: 25/06/2022.

FILIZOLA, Roberto: **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi: **A Cartografia no ensino de Geografia**: aprendizagem mediada. Cascavel: Unioeste, 2004.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro. Disponível em > <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html> < Acesso em: 22/06/2022



KAERCHER, Nestor André; SCHÄFFER Neiva Otero; REICHWALD JR Guilherme: **A Geografia no Ensino Médio**. In: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Org: CASTROGIOVANNI Antônio Carlos; CALLAI Helena Copetti; SCHÄFFER Neiva Otero; KAERCHER Nestor André. 4 ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2003.

NACKE, Sonia Mary Manfro; MARTINS, Gilberto: **A MAQUETE CARTOGRÁFICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO**. O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE: Versão Online ISBN 978-85-8015-037-7 Cadernos PDE. 2007. Disponível em: > <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/spe/article/view/730> < Acesso em: 28/06/2022

NASCIMENTO, Edson José: **Contribuições para o ensino da geografia de Ibiporã/PR**. Londrina/PR. Biblioteca Digital Universidade Estadual de Londrina. 2019. Disponível em: > <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000228013> < Acesso em: 22/06/2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei: **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009 – (Coleção docência em formação. Serie Ensino Fundamental).

ROSENDAHL Zeni: Espaço, Cultura e Religião: Dimensões de Análise. In: **Introdução a Geografia Cultural**. Org. CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

STEFANELLO, Ana Clarissa: **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva. 2009.

STEFANELLO, Ana Clarissa: **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. São Paulo, Editora Saraiva. 2009.

## C A P Í T U L O   X I I

### ANTICOLONIALISMO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Vinícius Augusto Marques dos Santos  
Sergio Aparecido Nabarro

O final do primeiro quadrante do século XXI tem apontado para velhos problemas com novas roupagens, principalmente para o mundo dependente e colonizado, e a realidade política, econômica, social e cultural do Brasil convalida a assertiva. Refletindo sobre a realidade nacional a partir do golpe de Estado em 2016, reconhecidamente como uma reorganização da acumulação capitalista da burguesia nacional visando atender aos interesses do capital internacional, presencia-se um recrudescimento da luta de classes com aspectos fascistizantes.

O crescente número de organizações fascistas, de extrema direita e neoconservadores, que se viram representados na legislatura do último quadriênio, principalmente na figura do presidente da república, sentiram-se legitimados para proferir discursos racistas, misóginos, xenófobos e antidemocráticos, enfim, discursos de ódio de classe de

todas as matrizes opressoras, que têm forma e conteúdo do capitalismo colonial.

Como toda nova proposição teórica, autores e autoras das ciências humanas em geral têm questionado a validade prática ou a necessidade das teorizações acerca dos estudos sobre o colonialismo e a colonialidade como enfrentamento das distorções e contradições próprias desse sistema. Aos autores do presente trabalho, enquanto um resultado parcial da pesquisa mais ampla sobre o anticolonialismo e suas contribuições no pensar-hoje, objetivam demonstrar como os apagamentos historiográficos e culturais, as narrativas hegemônicas da história das sociedades e sua naturalização como "evolução" unidimensional e linear, são basilares para reavivar esses discursos que remontam ao tempo de subjugamentos coloniais.

Longe de querer hegemonizar uma teoria às ciências sociais e geográfica, procuramos contribuir com o arcabouço existente, que têm no horizonte a superação do sistema capitalista, imperialista e colonialista na construção de uma sociedade-outra a partir de um projeto de sociedade anticolonial e livre de todas as formas de exploração e opressão. Sendo assim, centramos nossos esforços na exposição de conceitos e contribuições

teóricas, algumas ocultadas na história, mas que têm balizado os estudos anticoloniais, a construção teórica anticolonialista e o pensar um ensino de geografia anticolonial. Nesse sentido, o artigo estrutura-se em tópico único, partindo do entendimento que os conceitos estruturantes do anticolonialismo como o imperialismo, o Estado, a democracia, o poder e a violência são indissociáveis e, portanto, parece melhor que sejam tratados de forma sequencial e dialética, nunca linear e evolucionista.

## **CONTRIBUIÇÃO PARA UMA GEOGRAFIA ANTICOLONIAL**

Uma abordagem teórica anticolonial ainda está em construção, bem como uma perspectiva metodológica para o ensino de uma geografia anticolonial. Sendo assim, procuramos corroborar com essa construção emergente e fundamental para renovação crítica na análise das realidades socioeconômica, político-cultural, ética e estética da narrativa histórica colonizadora que atravessa a existência do mundo colonizado e a ciência geográfica. Assim, partindo das contribuições preliminares do grupo de

pesquisa Núcleo Teoria Anticolonial<sup>4</sup> e as referências que alimentam as teorizações do grupo, parece interessante começar destacando quatro premissas estruturantes do pensar anticolonial.

A primeira elucida a questão do método: o materialista histórico e dialético. A segunda premissa reside nos conceitos de poder e violência como prerrogativas basilares da reprodução capitalista do colonialismo a colonialidade. A terceira situa o anticolonialismo como uma teoria que forja práticas cotidianas de ruptura nos múltiplos espaços de luta. E, a quarta premissa, destaca que o compromisso político é contribuir na construção da ruptura estrutural com o capitalismo e seus aparatos político-ideológicos de reprodução e perpetuação do poder e da violência: o colonialismo, o imperialismo e o fascismo.

A partir das premissas elencadas, como a perspectiva anticolonial se insere no ensino da ciência geográfica? Sob a ótica da historiografia eurocentrada, colonizadora em forma e conteúdo, o colonialismo chegou ao fim com a "independência" dos países colonizados na África, na Ásia e na América Latina. Mas, como afirmou Cruz (2017, p. 15), apesar do fim do colonialismo, "a colonialidade é um

---

<sup>4</sup> Informações sobre o Núcleo Teoria Anticolonial estão disponíveis em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7927763214644190>.

resíduo irredutível de nossa formação social e está arraigada em nossa sociedade".

Compreende-se que o colonialismo e o imperialismo são duas formas complementares e indissociáveis de dominação político-econômica, cultural e ideológica do capitalismo. Conforme define Césaire (2020, p. 33), quando denuncia os horrores da colonização, o colonialismo é a história da dominação político-militar e cultural de um povo sobre outro baseado em mecanismos de exploração, coação e coerção, saque de riquezas, desumanização e negação da civilização. Complementa ainda que essa negação da humanidade do outro é, também, uma negação de si próprio.

[Os] passos de Hitler e do hitlerismo [podem] revelar ao burguês muito distinto, muito humanista e muito cristão do século XX [XXI] que ele carrega consigo um Hitler sem saber, que Hitler *vive nele*, que Hitler é seu *demônio*, que se ele o vitupera, é por falta de lógica e, no fundo, o que ele não perdoa em Hitler não é o crime em si, o *crime contra o homem*, não é a *humilhação do homem em si*, é o crime *contra o homem branco*, é a *humilhação do homem branco*, é de haver aplicado a Europa os procedimentos colonialistas que atingiam até então apenas os árabes da Argélia, os *coolies* da Índia e os negros da África. (CÉSAIRE,

2020, p. 18)

A afirmação de Césaire (2020) é atemporal. Destaque na realidade brasileira da última década, legitimado por um processo de fascistização agudizado pelo golpe de Estado em 2016 e propagandeado por diversos meios de comunicação, evidenciados em práticas de exacerbação de preconceitos profundamente enraizados. Entre tantos preconceitos violentos, emanados dos poderes institucionais ou não, o racismo inventado historicamente sob a noção de "raça"<sup>5</sup>.

Quijano (2005, p. 107-108) faz uma interessante contribuição nesse sentido ao afirmar que a "ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da [colonização da] América". Segundo o autor, a formulação de relações sociais baseadas na ideia de "raça" e identidade racial "implicou um processo de *reidentificação histórica*, pois [a partir] da Europa foram-lhes [aos povos colonizados] atribuídas novas identidades geoculturais" que, entre tantas consequências, foi a forma de "outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista".

---

<sup>5</sup> Para uma genealogia da noção de "raça", ver Munanga (2003).

Portanto, para Quijano (2005), a ideia de "raça" como classificação social sob a hegemonia do capitalismo atravessa toda elaboração teórica e prática da modernidade. Em suma, essa classificação é basilar da nova estrutura de controle do trabalho no capitalismo no qual a forma trabalho "livre" assalariado, enquanto particularidade do europeu branco, só se dá pela via do trabalho não livre, escravagista, nas colônias. Espraia sua crítica para as formulações temporais e conceituais de modernidade, as implicações desse novo padrão de poder na intersubjetividade mundial, para a questão das culturas que não são legítimas de se inscreverem na história da humanidade, o evolucionismo e dualismos como bem representa a ideia tosca liberal de capitalismo ou barbárie, produção pré-capitalista e capitalista, entre outros. Mas, para este trabalho, vale destacar a contribuição sobre a formação dos Estados-nação e a democracia.

O autor destaca que a ideia de nações já existia antes da imposição da lógica dos Estados-nação sob o capitalismo. Porém, a perspectiva de uma nacionalização, que ele vai chamar de "questão nacional" dos povos, implica na construção de uma identidade nacional e, a partir de um limite territorial organizado pelo Estado-nacional, "implica as instituições modernas de cidadania e democracia



política" (QUIJANO, 2005, p. 118). A identidade nacional e a democracia, sob a lógica do capitalismo, replicam outras duas situações: a identidade enquanto homogeneização social, o que coloca a ideia de democracia como uma repartição imaginária do poder e controle do Estado pela sociedade; e a ideia de cidadania que "pode servir como igualdade legal, civil e política para pessoas socialmente desiguais" (QUIJANO, 2005, p. 119). Assim, como toda sociedade é calcada em estrutura e relações de poder,

Os membros precisam ter em comum algo real, não só imaginário, algo que compartilhar. E isso, em todos os reais Estados-nação modernos, é uma participação mais ou menos democrática na distribuição do controle do poder. Esta é a maneira específica de homogeneização das pessoas num Estado-nação moderno. Toda homogeneização da população de um Estado-nação moderno é desde logo parcial e temporal e consiste na comum participação democrática no controle da geração e da gestão das instituições de autoridade pública e de seus específicos mecanismos de violência. (QUIJANO, 2005, p. 119)

Portanto, a constituição moderna do Estado passa, inexoravelmente, pela lógica da violência e do poder. A violência interna que Quijano (2005) e outros autores

decoloniais vão trabalhar com a ideia de colonialismo interno é, traduzindo em termos marxistas, a luta de classes. E o poder que encontra na essência do Estado capitalista e seu aparato político, jurídico-institucional<sup>6</sup>, violento e classista por excelência, é condição *sine qua non* à reprodução sociometabólica do capital.

Nesse sentido, entende-se que é necessário superar o debate esvaziado acerca do Estado, seu uso como ente indissociável da modernidade e por isso consequência inabalável de uma racionalidade neutra própria da "evolução" das sociedades. O Estado capitalista, como relação de poder e violência, surge da organização classista e racial das sociedades, "mas que se coloca acima dela e dela se separa cada vez mais" (LENIN, 1974, p. 57). Assim, o Estado capitalista

(...) é produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as contradições de classe não podem,

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, o anticolonialismo faz uma reflexão, ainda em aberto: essa forma político-jurídica do Estado, para além da sua conhecida essência burguesa, é a única forma possível de organização das sociedades? Nossa sociedade pré-colonial - evitando qualquer essencialismo e ou fetichismo primitivista - não se organizavam dessa forma. Talvez esteja aqui a implicação de que qualquer forma de organização societária que não partilhe dessa configuração capitalista moderna, com Estado, instituições e os três poderes é chamada de "centralizadora", "autoritária", "antidemocrática" e, portanto, passível de intervenção "democrática".

objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis." (LENIN, 1974. p. 54-55)

Nesse sentido, corrobora Mascaro (2013) - jurista e marxista - com contribuições precisas sobre o Estado como elemento central na reprodução capitalista a partir da garantia da mercadoria, da propriedade privada e seu aparato político-jurídico como base da exploração capital-trabalho. Segundo o professor,

Deve-se entender o Estado não como um aparato neutro à disposição da burguesia, para que, nele, ela exerça o poder. É preciso compreender na dinâmica das próprias relações capitalistas a razão de ser estrutural do Estado. Somente é possível a pulverização de sujeitos de direito com um aparato político, que lhe seja imediatamente estranho, garantindo e sustentando sua dinâmica. Por isso, o Estado não é um poder neutro e a princípio indiferente que foi acoplado por acaso à exploração empreendida pelos burgueses. O Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista; essas relações ensejam sua constituição ou sua formação. (MASCARO, 2013, p. 19)

A partir do exposto, é possível estabelecer um diálogo profícuo entre teorias de base filosóficas diferentes, mas que expõem a perspectiva do Estado como ferramental

indispensável à reprodução capitalista. E, apesar de compreendermos aqui a inexorável contribuição marxiana para entender a lógica do Estado, é somente a partir de Lenin (1974 e 2012) que se encontram as bases teóricas para compreensão do estágio imperialista de acumulação capitalista.

Em sua principal obra de teorização sobre o imperialismo, Lenin (2012) esmiúça cinco aspectos centrais para entender a transição do capitalismo de "livre concorrência" para o capitalismo monopolista: 1) a concentração da produção e do capital, relegando, assim, ao monopólio papel decisivo na economia global; 2) a oligarquia financeira nascente da fusão entre capital bancário e capital industrial, que atribuiu especial importância ao papel do Estado; 3) exportação de capital – influências – como superação da circulação exclusiva de mercadorias; 4) a partilha do mundo entre grupos capitalistas; e 5) a partilha do mundo entre potências imperialistas.

O imperialismo é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os *trusts* internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo,

entre as maiores potências capitalistas (LENIN, 2012, p. 88).

A vitalidade da teoria do imperialismo de Lenin (2012) adentra ao século XXI. Ainda que careça de algumas atualizações como a própria financeirização e a centralidade da guerra colonialista como artifício (MONTORO, 2015), o capital creditício e a valorização fictícia dos títulos de valor (FERREIRA, 2015), sua validade se cristaliza na análise da realidade do mundo colonizado e sua operacionalização enquanto tal. Os cortes de investimento público na educação, a desestruturação do magistério (FREITAS, 2012) e a superexploração do trabalho (MARINI, 2013) docente, a militarização e avanço do capital privado na mercantilização irrestrita da educação (FREITAS, 2018) são alguns aspectos que revalidam os estudos do imperialismo para nosso espaço e tempo.

As questões apresentadas remontam a outro conceito, de suma importância para compreender a reprodução de sistema colonialista na intersubjetividade do mundo colonizado (QUIJANO, 2005), o conceito de *ideologia*. Comumente vulgarizado (geralmente definido como um conjunto de crenças), esvaziado no debate político e amplamente ocultado na educação, carece de atenção teórica e prática para o ensino como forma de elucidar aos jovens da classe trabalhadora como ideologias fascistas,

por exemplo, se reproduzem na realidade contemporânea de um povo geopoliticamente dependente e colonizado.

Portanto, a ideologia em Marx e Engels (2008, p. 19) faz referência a uma "falsa consciência", uma ideia formulada sobre a realidade que não corresponderia adequadamente àquela mesma realidade. Realizar-se-ia uma inversão, no plano da consciência, daquilo que ocorreria na própria realidade. Do ponto de vista da compreensão das relações humanas, essa inversão promoveria um total afastamento dos seres humanos do caráter verdadeiramente formativo de sua condição enquanto seres sociais. Ela limitaria suas potencialidades em favorecimento de uma dinâmica social completamente estranha, marcada pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão em classes sociais de interesses antagônicos.

Marx (2013) aprofunda essa visão de ideologia demonstrando os fundamentos materiais. Num mundo marcado pela divisão do trabalho entre produtores não associados, afastados uns dos outros devido à apropriação privada dos meios de produção, não existe outra possibilidade de sobrevivência que não a troca de bens mediada pelo dinheiro. Essa condição de mercado e a acumulação de dinheiro afeta diretamente a consciência dos seres humanos. Essa apologia ao dinheiro, presente até

os dias de hoje, é encarada por Karl Marx enquanto um fetiche: uma expressão ideológica que toma um aspecto entre vários existentes na realidade como sendo o único aspecto. Deste modo, ela mascara os processos históricos realmente decisivos para a constituição da condição humana. Trata-se, portanto, de um reflexo da consciência a partir de uma realidade já invertida.

A ideologia capitalista de fundamento político-filosófico liberal, portanto, tira a centralidade dos seres humanos enquanto força motriz da produção da vida em sociedade para colocar o dinheiro no centro da sociabilidade. Portanto, compreender os aspectos ideológicos contidos na lógica do Estado e da luta de classes como fundamentos estruturantes do capitalismo colonialista e imperialista é fundamental para uma práxis política transformadora.

Partindo dessas concepções fundamentais e debruçando sobre os reflexos desse instrumental de perpetuação do poder e da violência, Barbosa (2020) faz uma crítica anticolonial radical à geografia escolar. O autor fala de uma geografia dos vivos em detrimento de uma geografia dos mortos. A primeira, mais tradicionalista, aportada no rigor epistemológico dos conceitos e categorias de nossa ciência, mas que pouco se importa com a realização destes. Em detrimento da segunda, a geografia dos mortos, que

afirma a importância de grandes temas e problemáticas superiores, mas que ignora questões perenes da sociedade, como o desemprego “materializado nos pais dos alunos e alunas das salas de aula, nem na conta de energia que não pode ser paga, nem na água que precisa ser expropriada pelos trabalhadores e trabalhadoras” (BARBOSA, 2020, p.115). Acrescenta ainda que:

Os conteúdos selecionados para ensinar Geografia partem da lógica coercitiva e mecanicista de mundo, pois os conceitos e as análises desses pelos alunos e alunas sempre são pautados na forma de produzir e reproduzir as relações de trabalho e de capital, com isso a natureza passou a ser matéria-prima ou recursos naturais, o povo brasileiro se tornou população economicamente ativa ou massa de desempregados, o Estado inquestionável e a espacialização dessas condições como meros projetos conceituais (BARBOSA, 2020, p.120).

O autor supracitado também problematiza a ausência da crítica sobre as origens da geografia que adentra as universidades e escolas brasileiras. Argumenta como a geografia crítica e a capacidade reflexiva de nossos jovens se esvai quando se abdicou de uma crítica mais profunda sobre as consequências do uso das bases epistemológicas estranhas a nossa sociedade, forjadas na centralidade do



capitalismo colonial e imperialista. Segundo o autor, essa ausência traduz

Todas as vontades exploradoras das Sociedades de Geografia<sup>7</sup> da Europa para com a América Latina e todo o continente africano, traduziram todo horror e morte dessas Sociedades que apoiaram e organizaram massacres, genocídios e exploração de toda forma de vida dos continentes hoje tidos como subdesenvolvidos (BARBOSA, 2020, p.116).

Corroborar Dresch (2016) ao fazer uma crítica profunda do contexto de origem da ciência geográfica que nasce na França imperial e expansionista e, como esta, paulatinamente, assim como afirmou Lenin (2013) sobre o imperialismo, vai se afastando da história e da sociedade. Argumenta como a práxis dos geógrafos franceses era pautada em intensa disputa, no isolamento científico e no individualismo contra o avanço coletivo da ciência. Importante destacar a contribuição do autor francês dialogando a partir desse espaço e tempo.

Nascida não apenas durante a conquista, mas durante o triunfo da classe burguesa, a geografia foi pelos seus objetivos mais uma filosofia que uma ciência, [...] usada

---

<sup>7</sup> Para mais detalhes do apoio das escolas francesas de geografia e do próprio Vidal de La Blache aos projetos coloniais, ver Berdoulay (2017).

como um meio de propaganda nacional ou internacional, como arma de combate entre Estados e impérios, muito mais talvez do que a própria história. [...] Essas contradições explicam-se sem dúvida pela época de nascimento da geografia, quando as ideologias burguesas se mostravam decadentes e, especialmente, nossa universidade napoleônica fossilizada. Por mais brilhante que seja a geografia produzida na crise que atravessamos, não é menos verdade que toda a produção intelectual francesa se encontra no atoleiro (DRESCH, 2016, p. 3-6).

Dresch (2016) continua sua crítica destacando questões perenes ao nosso período histórico, mas que muitas vezes parecem alheias às reflexões de geógrafas e geógrafos tanto em formação quanto na práxis da sala de aula, por vezes ancorados nos conteúdos do livro didático.

Como compreender as transformações de nosso país, como compreender a vida humana dos países dependentes, coloniais ou neocoloniais, senão analisando as condições e as formas dessa mesma dependência? Como compreender a Argélia e a Tunísia sem Rotschild, Mirabaud e Mallet, o Marrocos sem o Banco de Paris e dos Países Baixos, a Indochina sem o Banco da Indochina, a África Ocidental sem as sociedades de comércio, as velhas colônias sem as sociedades açucareiras, para citar apenas

alguns exemplos? (DRESCH, 2016, p.7).

Outro autor francês com importante contribuição ao pensamento geográfico é o anarquista-geógrafo Élisée Reclus (1830-1905). Sua obra vem sendo resgatada nos últimos anos, pois a mesma foi amplamente apagada da historiografia institucional da ciência geográfica. Um apagamento intencional e que tem sua origem no seu posicionamento como anarquista, anticolonial, contra todas as estruturas de poder e das sociedades de classes. Toda sua contribuição para pensar educação está alicerçada nos três princípios básicos do anarquismo para o ensino: público, laico e popular (NABARRO, 2021, p. 02). Uma obra que evidentemente privilegia a geografia da classe trabalhadora e para a classe trabalhadora, contrapondo-se enfaticamente à educação geográfica das escolas francesas do século XIX. (BERDOULAY, 2017)

Para o autor, a geografia deve libertar os sujeitos, tanto dos limites impostos pela escola regulada pelas imposições do Estado, quanto socializar os sujeitos com a natureza como forma de estimular sua capacidade reflexiva, superando os limites de uma geografia pautada nos interesses da classe dominante e na moral religiosa. Portanto, “o verdadeiro método [consiste em]: ver, criar de novo e não repetir mnemonicamente” (RECLUS, 2011, p. 22). Para o autor, o

retorno do homem à natureza, reconhecendo-se como parte dela e como sujeito social e coletivo, estrutura sua perspectiva libertária de ensino.

Como metodologia para o ensino de geografia, [Reclus] defendeu o estudo do meio (que consiste em alunos e professores terem contato direto e interagirem com a realidade a partir de um determinado objeto de estudo) como a mais adequada. Além de despertar a curiosidade dos alunos através da história, da dinâmica e da beleza cênica, o estudo da paisagem confere uma visão integradora do conteúdo estudado e promove conscientização em relação à importância da natureza para a manutenção da vida e da sociedade. (NABARRO, 2021, p. 10)

Nessa mesma perspectiva, resgata-se a contribuição do geógrafo anarquista russo Piotr Kropotkin (1842-1921) que, ainda na entrada do século XX, já problematizava uma reflexão geográfica humanista crítica, libertária e essencialmente anticolonialista, condenando os subjugamentos de supostas "raças inferiores" (KROPOTKIN, 2011, p. 11). Argumenta que a universalização do ensino nunca se concretiza dado o fato de seu aprisionamento racista e classista, bem como a escola institucionalizada sob o controle do Estado.

Kropotkin (2011), em texto de 1885 – evidenciando as amarras históricas que impossibilitam o desenvolvimento pleno e libertário do papel da escola, e que parece transcender seu tempo e encontrar reflexo na contemporaneidade – afirma que:

Tudo está por fazer na escola atual. Sobretudo a educação propriamente dita: isto é, a formação do ser moral, ou seja, o indivíduo ativo, cheio de iniciativa, empreendedor, valente e livre dessa timidez do pensamento que caracteriza o homem educado em nossa época; e ao mesmo tempo sociável, igualitário, de instinto comunista, e capaz de sentir sua unidade com todos os homens do universo inteiro e, portanto, despojado das preocupações religiosas, estritamente individualistas, autoritárias etc. que nos inculca na escola (KROPOTKIN, 2011, p. 73).

Em suma, as contribuições demonstram a importância de pensar uma geografia anticolonial, anti-imperialista e anticapitalista na busca de uma ciência verdadeiramente crítica, que parta de uma crítica de si mesma e de suas bases histórica e epistemológica para apreender a realidade para além dos limites e interesses da ideologia dominante. É preciso, portanto, pensar um ensino e formação docente em geografia que extravase o enciclopedismo característico dos materiais didáticos

pensados pelo Estado burguês, enviesado por escolhas políticas que priorizam a geografia dos vivos (BARBOSA, 2020) e não dialogam com a realidade do povo. Sendo assim, sem desconsiderar a multiplicidade de fatores que assolam a carreira docente, mas buscando apontar alternativas, destacamos a afirmação precisa do filósofo húngaro István Meszáros, ao dizer que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar nas margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

Portanto, a partir do exposto, compreende-se que uma geografia crítica que aceite os limites impostos pelo capital segue sendo um pastel de vento (KAERCHER, 2004). Entende-se que "a educação geográfica quando comprometida com a materialidade nas suas manifestações políticas tem grandes contribuições para a fundamentação crítica de sistemas políticos e econômicos" (BARBOSA,

2020, p. 115) e, por isso, a opção de trabalhar com o anticolonialismo como meio para trazer à luz a geografia dos mortos. Assim, ampliar o arcabouço teórico da geografia anticolonial, para além de suas categorias e conceitos engessados em certezas inabaláveis, surge como uma alternativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A contribuição da teoria anticolonial espalha-se para as ciências humanas. Na ciência geográfica, ressoa como emergência repensarmos nossas bases epistemológicas, categorias e suas realizações em contexto histórico de colonialismo e dependência. Discutir o anticolonialismo no contexto da institucionalização da ciência geográfica cria condições para repensarmos os conteúdos didáticos que são escolhidos, a que objetivos e projeto de sociedade eles se propõe e, principalmente, qual geografia pretendemos mediar aos educandos.

A partir dessa elaboração, é possível construir um ensino de geografia anticolonial, pautado na anticolonização dos saberes, das relações sociais e na esteira da superação dos antagonismos de classe. A partir disso, é possível pensar um modelo produtivo ecológico e socialmente justo. Essas

são algumas prerrogativas de um ensino de geografia verdadeiramente crítico do modo de produção vigente (um sistema pautado em instrumentos de alienação e dominação, e que possui suas bases em uma estrutura complexa de poder e violência). É preciso pensar para além dos interesses e limites impostos pelo capital. É preciso pensar na superação desse modo de produção, a partir da conscientização da classe trabalhadora como fundamento para a construção de um novo projeto de sociedade: anticolonial, anticolonialista, anti-imperialista, antifascista, libertário e comunal.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, T. A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, n. 24, p. 01-02, jan./dez. 2020.

BARBOSA, T. Humboldt anticolonial. **Observatorium**: Revista Eletrônica de Geografia, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 3-17, set./dez. 2019.

BERDOULAY, V. **A escola francesa de geografia**: uma abordagem contextual. São Paulo: Perspectiva, 2017. 280 p.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

CRUZ, V. C. Geografia e pensamento decolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. de (org.). **Geografia e Giro decolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento



crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15-36.

DRESCH, J. Reflexões sobre a Geografia. *Geousp - Espaço e Tempo* (Online), v. 20, n. 1, p. 207-214, 2016.

FERREIRA, P. S. S. A gênese do novo imperialismo: 1875-1914. *Leituras de Economia Política*, Campinas, n. 22, p. 99-133, dez. 2014/jul. 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. 2012.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

KAERCHER, N. A. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. *Mercator*, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 53-60, 2004.

KROPOTKIN, P. O que a geografia deveria ser. In: BIBLIOTECA TERRA LIVRE (org.). **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Terra Livre, 2011. p. 33-72.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. Porto: Firmeza, 1974. 148 p.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 176 p.

MASCARO, L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013. 136 p.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2013. 272 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2008. 616 p.

MARX, K. A mercadoria. In: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política - livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. Cap. 1. p. 113-145.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTORO, X. A. **Explotación, imperialismo y guerra**. 2015. Disponível em:

<http://www.institutomarxistadeeconomia.com/wp-content/uploads/documentos/articulos/ime-explotacion-imperialismo-y-guerra.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2003. Disponível em:

[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 14 jul. 2022.

NABARRO, S. A. Élisée Reclus: movimento ácrata, educação e ensino de Geografia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/4993>. Acesso em: 13 mai. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.

RECLUS, É. O Ensino da Geografia. In: BIBLIOTECA TERRA LIVRE (org.). **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Terra Livre, 2011. p. 15-26.

## CAPÍTULO XIII

### TRABALHO DE CAMPO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA:

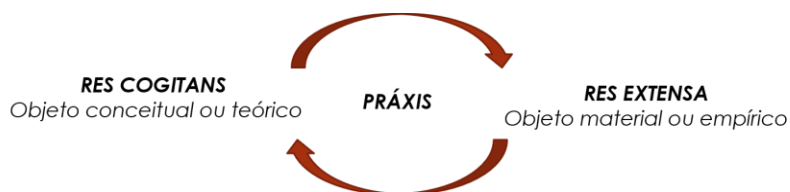
O EXEMPLO DO EXTREMO OESTE PARANAENSE

José Mauro Palhares  
Leonardo da Silva Thomazini  
Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer

A Geografia é uma das ciências que mais propicia o aproveitamento teórico desenvolvido em sala de aula aplicado aos trabalhos de campo. Fazer a leitura crítica da paisagem envolve os aspectos físicos e sociais existentes no modelado terrestre.

É no trabalho de campo que se desenvolve a articulação entre teoria e a prática, tendo no método a orientação de condução e de conjunção entre os saberes. Relação esta que se concretiza na *práxis*, a qual, segundo Abreu (2011) se encontra entre a *res cogitans* e a *res extensa*, onde a primeira constitui o objeto conceitual ou teórico e a segunda o objeto material ou empírico (Figura 1).

**Figura 1:** A relação entre o teórico (*res cogitans*) e o empírico (*res extensa*) na formação da *práxis* geográfica



Fonte: Autores, 2022.

Sendo assim, o trabalho de campo compreende a grande *práxis* da geografia, formado pela interação do saber teórico-metodológico com o objeto a ser estudado e observado. A escolha do método, então, surge como uma etapa primordial para o desenvolvimento do trabalho de campo.

De acordo com Venturi (2011, p. 18), "no processo de pesquisa, a escolha das técnicas está, primeiramente, relacionada à natureza do objeto de estudo e sua adequação a ele". Deste modo, o referido autor ressalta que, nos estudos do clima há a necessidade do uso de instrumentos para a medição das variáveis e coleta dos dados, enquanto ao estudar a intersubjetividade na relação sujeito-objeto, há que se lançar mão das técnicas de questionário ou entrevistas.

Neste contexto, destacamos a observação, como uma das principais técnicas do trabalho de campo, a qual pode ser dividida em aleatória ou sistemática, sendo a primeira caracterizada pela análise aleatória da paisagem, permitindo ao pesquisador/observador divagar no olhar da paisagem, enquanto a segunda pressupõe a sistematização prévia, um olhar orientado e treinado mediante trabalhos de gabinete, mais usual na análise científica (VENTURI, 2011)

Por meio da observação desenvolve-se a análise, que para Venturi (2011) tem-se como referenciais o tempo, o espaço (geográfico), a sociedade e a natureza, destacando o papel da técnica na apropriação e transformação da natureza com o intuito de alimentar o ciclo produtivo.

A importância do trabalho de campo para geografia é destacada por Serpa (2006), ao salientar que o mesmo permite:

[...] recortar, analisar e conceituar o espaço, de acordo com as questões, metas e objetivos definidos pelo sujeito que pesquisa. O trabalho de campo em Geografia requer a definição de espaços de conceituação adequados aos fenômenos que se deseja estudar. É necessário recortar adequadamente os espaços de conceituação para que sejam revelados e tornados visíveis os fenômenos que se deseja pesquisar e analisar na realidade. (SERPA, 2006, p. 9).

Nesta construção do trabalho de campo destaca-se, também, a escala, permitindo ao observador transitar entre o detalhe ao conjunto da paisagem "multiplicando-se as possibilidades de conexões verticais (entre escalas de diferentes grandezas) e horizontais (entre os fatos simultaneamente observados) (VENTURI, 2011, p. 21), tendo em vista a característica simultaneamente multiescalar da visão do geógrafo.

O uso da escala na observação do geógrafo é aprofundado por Serpa (2006), destacando que o trabalho de campo deve estar fundamentado na totalidade do espaço, sem desconsiderar as articulações particulares dos fatores físicos e humanos em um mundo cada vez mais fragmentado, porém articulado, o que irá denominar de "particularidade na totalidade" (SERPA, 2006, p. 10).

Para que isso ocorra, é preciso romper com certos paradigmas presentes, ainda, na geografia, como a dicotômica divisão entre a física e humanas. A integralidade da *práxis* geográfica por meio do trabalho de campo só é completa se os sistemas físicos e humanos forem considerados na observação, em suas mais variadas escalas.

Por mais essencial que seja o trabalho de campo para a pesquisa e/ou ensino geográfico, tendo em vista que é

nele que se completa a ação dos geógrafos ou o ensino dos professores, é preciso atentar para a banalização do trabalho de campo, pois mesmo sendo fundamental, se desarticulado do método e da teoria, pode se tornar banal (ALENTEJANO E ROCHA-LEÃO, 2006).

A influência dos geógrafos naturalistas, responsáveis pela elaboração dos densos relatórios de campo, derivados das longas viagens, que proporcionaram um avanço do conhecimento e a consolidação da geografia como ciência, também, inculcou em tal prática o caráter empirista. Ao longo do tempo o que era parte fundamental do método, torna-se o próprio método, que de acordo com Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 53) é "fruto do predomínio de uma concepção empirista que despreza a teoria e atribui à descrição da realidade a condição de critério de verdade".

Romper com tal aspecto, amalgamado nas práticas do trabalho de campo não é tarefa fácil, é preciso revisitar constantemente a teoria, a fim de fazer dele um processo de produção do conhecimento. Para Suertegaray (2002), a relação com o método é a chave para a interpretação da paisagem, ou seja, o guia para a observação, quer seja ele positivista, fenomenológico ou dialético e que sistematicamente aplicados conduzem os observadores a relações distintas entre sujeito-objeto, conseqüentemente,

geram análises variadas do mesmo objeto.

No ensino, a complexidade do trabalho de campo imputa uma dificuldade maior, tendo em vista as limitações estruturais que muitas escolas possuem, quer seja por falta de recursos financeiros, calendário apertado ou pela inexperiência do professor no trabalho de campo. Com isso, a negligência dos estudos prévios na definição dos métodos e da revisão teórica acabam banalizando o trabalho de campo, reduzindo-o à categoria de excursão didática, aspecto este referenciado e criticado por Lacoste (1985).

Fazer do trabalho de campo uma prática legítima de pesquisa geográfica e não, apenas, um turismo didático torna-se o grande desafio do professor, quer seja ele do ensino básico ou superior. Inúmeras metodologias podem ser pensadas e aplicadas no desenvolvimento do trabalho de campo, mas Alentejano e Rocha-Leão (2006) destacam que uma boa revisão teórica e um roteiro adequado, o qual permite que o observador possa contemplar os diversos elementos e sistemas da paisagem nas mais variadas escalas, é fundamental para evitar que os trabalhos se tornem meras excursões, quiçá didáticas.

Observa-se que uma das características das atividades práticas de campo é a sua grande capacidade de articular



os diversos horizontes do conhecimento, possibilitando a observação de diferentes fenômenos, que podem variar desde a análise de uma rocha, de um tipo de solo ou da economia e desenvolvimento de uma cidade. Desta forma, o seguinte texto possui como objetivo incentivar a realização de trabalho de campo para o Ensino Médio ou Universitário em alguns dos municípios lindeiros que envolvem o extremo oeste do Estado do Paraná e o Sudoeste do Estado do Mato Grosso do Sul.

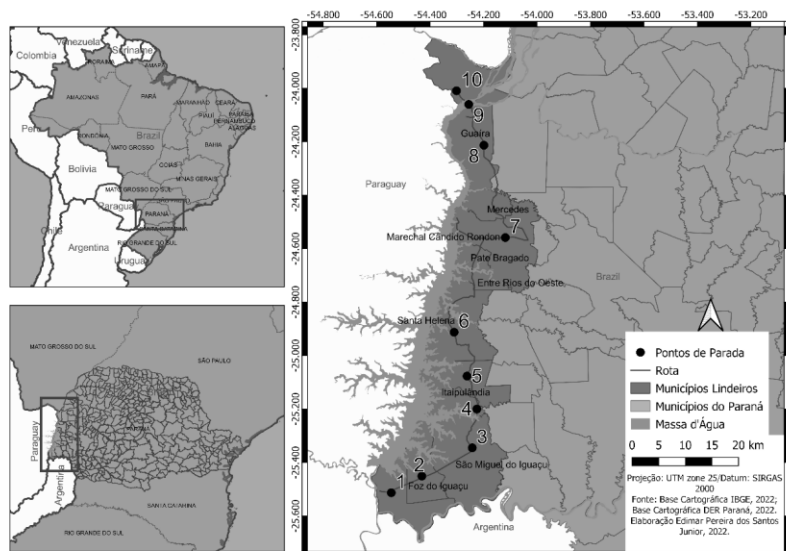
Acreditamos que o trabalho de campo é de fundamental importância para o aluno observar e interpretar a região onde vive e trabalha, produzindo o seu próprio conhecimento, tornando-o um agente transformador e questionador do meio em que está inserido.

## **A REGIÃO E O ROTEIRO DA AULA DE CAMPO EM GEOGRAFIA**

Observamos que para a realização deste roteiro de campo foram selecionados alguns locais de parada, em que seria possível observar as paisagens de interesse para análise dos alunos e professores. Desta forma foram elencados dez pontos durante o trajeto entre Foz do Iguaçu –PR e Mundo Novo-MS (Figura 2). Salientamos que este roteiro já foi explorado e estudado pelos autores do presente texto

apresentando resultados significativos para alunos tanto do Ensino Médio como Universitário de instituições iguaçuenses.

**Figura 2:** Localização da área de estudo.



Elaboração: Edimar Pereira dos Santos Júnior (2022).

A região da aula de campo situa-se no sul do Brasil, no extremo oeste do Estado do Paraná. Com superfície de 199.195 km<sup>2</sup>, o Estado do Paraná juntamente com Santa Catarina e Rio Grande do Sul, constitui a região sul do Brasil ocupando área de 575 mil km<sup>2</sup> (IBGE, 2001).

Devido à posição geográfica que o Estado ocupa em relação à Região Sul e as demais regiões brasileiras, apresenta uma variação muito grande nos aspectos relacionados à cobertura vegetal, solos, tipos climáticos, com uma diferenciada formação geológica e geomorfológica. Desta forma é relevante o entendimento das interações existentes entre as suas regiões naturais, compreender o processo de ocupação de seu território e a evolução da sua organização política, econômica, social e cultural.

Segundo Maack 1968, as terras paranaenses podem ser agrupadas em cinco unidades geomorfológicas que se sucedem de leste a oeste. A unidade que compreende o roteiro proposto está localizada no Terceiro Planalto ou de Guarapuava.

O Terceiro Planalto, que representa o plano de declive que forma a encosta da Escarpa da Serra Geral do Paraná, sendo denominada de Serra da Boa Esperança ou Escarpa Mesozoica. Esta Escarpa é constituída por estratos de arenito São Bento inferior ou, Botucatu, com espessas drenagens de lavas básicas compostas do Trapp do Paraná, que na testa da Escarpa apenas evidenciam espessuras de 50 a 200 metros, atingindo mais para o oeste 1.100 a 1.750 metros.

Conhecendo o extremo oeste do Estado do Paraná é um roteiro para viagens de trabalho de campo que contempla as mais variadas disciplinas existentes nos currículos. Desta forma este roteiro estrutura-se com a atividade de campo indutiva ou tradicional. De acordo com Compiani e Carneiro (1993), os conteúdos abordados em sala de aula serão apenas reforçados. Assim, este trabalho tem por objetivo, propor uma atividade de campo (didática) para o ensino da geografia, a fim de compreender e analisar as paisagens da região contemplando 10 municípios no extremo oeste do Estado do Paraná e o Estado do Mato Grosso do Sul.

Os alunos devem sempre possuir o “Olhar Investigativo” dos fenômenos observados, atentando para a formação territorial da região, a qual traz no processo histórico a dinâmica de uso e ocupação atrelados aos modelos econômico-políticos vigentes no século passado. Desta maneira, em grande escala, eles devem estar atentos a pequenos detalhes existentes como os tipos de colonizações e os plantios agrícolas, e também, em menor escala, observar como os fenômenos se relacionam e interagem entre si, com a análise integrada da paisagem (relevo, solo, clima, hidrografia e biogeografia) e as práticas humanas. Dessa forma o roteiro da aula de campo inicia-se em Foz do Iguaçu. (Figura 2), seguindo o roteiro nas

respectivas cidades a seguir:

- **Ponto 1 - Foz do Iguaçu** (Figura 2): Localizada no extremo oeste do Paraná, na fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina, encontra-se a  $25^{\circ} 32'$  de latitude sul e  $54^{\circ} 35'$  de longitude oeste. Com altitude de 173 metros acima do nível médio do mar, esta cidade possui seu maior referencial, o Parque Nacional do Iguaçu, com as Cataratas do Iguaçu (Figura 3).

**Figura 3:** Foto de uma das quedas das Cataratas do Iguaçu.



Fonte: Arquivo dos autores (2022).

As quedas foram descobertas e registradas por Dom Alvãr Nunes Cabeza de Vaca, em 1542, que denominou as majestosas quedas d'água de Salto de Santa Maria. O início do povoamento de Foz do Iguaçu vem de 15 de julho de 1888, no final do Império, com a instalação da Colônia Militar do Iguaçu. Ressalta-se também que com o início e construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, iniciada na década de 1970, modificou a paisagem regional, além do aumento significativo na população local. Em 1970, Foz do Iguaçu contava com 33.966 habitantes e atualmente segundo estimativas do IBGE sua população é de 257.971 habitantes.

O município de Foz do Iguaçu compreende um território repleto de fenômenos geográficos possíveis de observações e análises, quer seja dos sistemas naturais, sociais ou das interações entre eles.

Em relação aos sistemas físico-naturais, podem ser observados os derrames basálticos da Bacia do Paraná, ocorridos no Triássico superior e que constituem o maior evento geológico do mundo nessa categoria (ALMEIDA, 1956). Constituem o embasamento dos Latossolos, predominante na distribuição espacial, os Nitossolos e Argissolos, presentes nas baixas vertentes, próximos aos leitos fluviais (EMBRAPA, 2007).

Os derrames basálticos são marcantes na paisagem, condicionando a evolução dos canais fluviais, como na formação das famosas Cataratas do Iguaçu, e no modelado do relevo, propiciando a formação do Planalto de Foz do Iguaçu, com topos aplainados, vertentes convexas e baixas dissecções (SANTOS et al. 2006).

Em relação e hidrográfica, destaca-se o conjunto de quedas do rio Iguaçu e sua foz com o rio Paraná, formando a tríplice fronteira, entre Brasil, Paraguai e Argentina. No rio Paraná, a montante da confluência do rio Iguaçu, encontra-se a hidrelétrica Binacional de Itaipu, a maior do mundo em produção e que, em seu processo de construção, provocou significativas mudanças da paisagem.

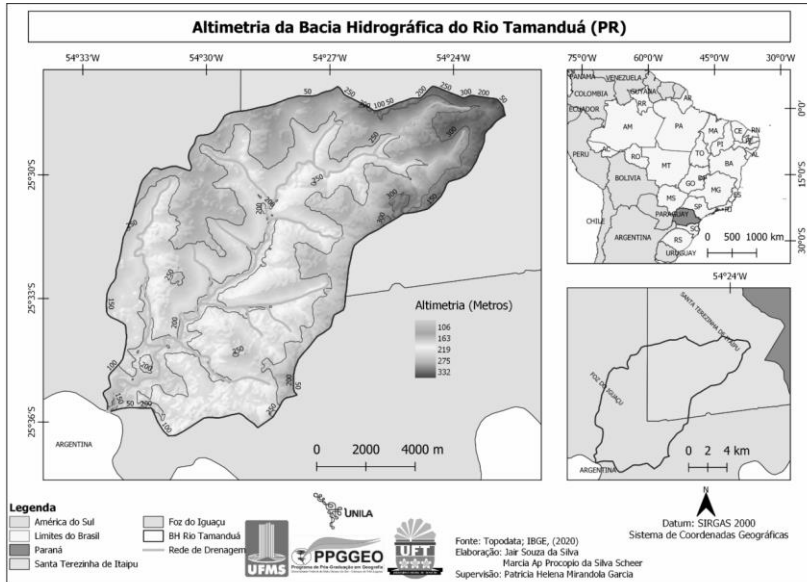
A Ponte da Amizade, que liga o Brasil com o Paraguai, e a ponte Tancredo Neves, ligando o Brasil com a Argentina, são responsáveis pela integração territorial do Mercosul, com o deslocamento de mercadorias e os movimentos migratórios, demonstrando a dinâmica socioeconômica na zona de fronteira.

- **Ponto 2 - Santa Terezinha de Itaipu** (Figura 2): Distante apenas 16 km de Foz do Iguaçu este local começa a se formar em 1950 quando a colonizadora Criciúma LTDA;

adquiriu junto ao governo paranaense área de terra nas imediações de Foz do Iguaçu. Esta empresa objetivava colonizar a Gleba e lançou-se com empenho à tarefa designada. As terras pertencentes então ao município de Foz do Iguaçu, foram ocupadas por colonos catarinenses da região de Criciúma – daí a denominação original antiga de Vila Criciúma. Em 1982, foi criado o município e no ano seguinte alterado o nome para Santa Terezinha de Itaipu. Localizada a 25° 25' de latitude sul e 54° 25' de longitude oeste, a cidade encontra-se a 270 metros de altitude. Atualmente o município conta com 22.992 habitantes. Aqui o tema importante a ser destacado é a presença dos variados cultivos temporários, como milho e soja contrastando com pequenas manchas de vegetação natural e mata ciliar ao longo da rede hidrográfica. O estudo da bacia hidrográfica como unidade se torna essencial para os alunos considerando o conjunto paisagístico e a dinâmica do uso e cobertura da terra.

A Bacia Hidrográfica do Rio Tamanduí (Figura 3) abrange parte do município de Santa Terezinha e tem sua foz no rio Paraná, em Foz do Iguaçu. Destacamos sua importância no abastecimento de água para até 40% da população de Foz do Iguaçu.



**Figura 3:** Altimetria da Bacia Hidrográfica do Rio Tamanduá (PR).**Figura 4:** Recorte do uso e cobertura da terra próximo a uma das nascentes do rio Tamanduá em Santa Terezinha do Itaipu.

Fonte: Autores (2022). Santa Terezinha próxima a uma das nascentes do Rio Tamanduá.

- **Ponto 3 - São Miguel do Iguaçu** (Figura 2): Localizada a 25° 20 de latitude sul e 54° 14 de longitude oeste sua origem inicia-se em 1948, quando a colonizadora Gaúcha LTDA, iniciou-se a execução do projeto para a fundação de uma nova cidade no extremo oeste paranaense. Foi providenciada a medição e a demarcação dos terrenos no perímetro urbano, sendo fundado o povoado em 1951, com a denominação de Gaúcha. Em 1961, foi criado o município de São Miguel do Iguaçu, com o território desmembrado de Foz do Iguaçu e Medianeira. A cidade está a 307 metros de altitude. Atualmente com 27.696 habitantes, possuindo sua base econômica na agricultura (soja, milho e trigo), na pecuária (suínos, bovinos e granjas de frango), também merece destaque o setor educacional com a Uniguaçu.
  
- **Ponto 4 - Itaipulândia** (Figura 2): Localizada nas proximidades do Lago de Itaipu, a primeira denominação do atual município foi Aparecidinha do Oeste, em função da localização geográfica e da Santa Padroeira Nossa Senhora Aparecida. Sua emancipação política ocorreu em 1992, desmembrado de São Miguel do Iguaçu, com a denominação alterada para Itaipulândia. A sede do

município está a 210 metros de altitude nas coordenadas 25°08 de latitude sul e 54° 18 de longitude oeste.

Atualmente o município conta com 11.385 habitantes, sua economia está vinculada a agricultura de grãos, turismo de praia fluvial e religioso com a estátua de Nossa Senhora Aparecida.

- **Ponto 5 - Missal** (Figura 2): O nome do município "Missal" originou-se do livro utilizado pelos sacerdotes da igreja Católica para orientação da celebração das missas. Esta denominação foi sugerida pelos bispos, que eram proprietários de várias glebas de terras da região. A fertilidade do solo atraiu famílias de agricultores, contribuindo para seu crescimento. A cidade de Missal encontra-se a 320 metros de altitude e a 25° 05 de latitude sul e 54° 15 de longitude oeste de Greenwich. A formação de Missal deu-se a partir do desmembramento do município de Medianeira e a data oficial de criação foi em 30 de dezembro de 1981. O município de Missal possui destaque em sua produção agrícola. Atualmente segundo o IBGE sua população é de 10.704 habitantes.

- **Ponto 6 - Santa Helena** (Figura 2): A cidade de Santa Helena está localizada nas proximidades do Lago de Itaipu no qual possui um porto fluvial e também possui travessia de mercadorias para o lado do Paraguai que se encontra na margem oposta. O seu povoamento iniciou-se em 1920, quando chegaram os primeiros povoadores na localidade. O processo de ocupação territorial do atual município de Santa Helena, teve início em 1950, através da instalação da Imobiliária Agrícola Madalozzo LTDA, proveniente de Erechim-RS, que foi responsável pela atração de agricultores dos vizinhos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A criação do município aconteceu em 1967, a partir do desmembramento dos territórios de Medianeira e Marechal Cândido Rondon.

O sítio urbano de Santa Helena encontra-se nas coordenadas de 24° 42' de latitude sul e 54° 21' de longitude oeste e a 347 metros de altitude. Segundo o IBGE, o município atualmente conta com 26.767 habitantes.

Ressalta-se mais uma vez que todos esses municípios estudados recebem royalties da Itaipu Binacional para compensar as terras que foram inundadas com o fechamento da barragem e a constituição do Lago em 1982.

A importância agrícola desses municípios, dos pontos 3 ao 6, é destacada por Serafim Jr; De Grandi e Besen (2019),

identificados regionalmente como Costa Oeste do Paraná, tendo a agricultura familiar como atividade econômica marcante do desenvolvimento territorial.

Os processos de uso e ocupação da terra oriundos das diversas práticas agrícolas, capazes de modificarem a paisagem com intensidade e graus diferentes, condizentes com a intensidade das técnicas e do trabalho empregos sobre o território, são fenômenos passíveis de serem observados pelo geógrafo. Assim, também, ocorre nos territórios dos municípios localizados ao longo do trajeto até o ponto 7, sendo:

- **Entre Rios do Oeste:** Localizada a 355 metros de altitude nas coordenadas 24° 42' sul e 54° 14 oeste. Segundo o IBGE sua população estimada em 2021 era de 4.651 habitantes. A ocupação deste território, foi estimulada a partir das ações da empresa colonizadora Maripá em 1956, inicialmente denominada Industrial Madeireira Rio Paraná, a colonização se deu com maior ênfase, em 1959. As primeiras famílias chegaram oriundas dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, já na segunda geração de imigrantes italianos e alemães. O município foi criado em 1993, desmembrado de Marechal Cândido Rondon. A

atividade econômica do município está baseada na agropecuária.

- **Pato Bragado:** A localidade de Pato Bragado foi basicamente fundada por teuto-gaúcho. A ocupação do território local foi estimada na década de 1950, pela Cia madeireira Rio Paraná- Maripá que atuou em todo o extremo oeste do Estado do Paraná. Localizada a 24° 37' de latitude sul e 54° 13" de longitude oeste a cidade encontra-se a 340 metros de altitude. Segundo as estimativas do IBGE, sua população em 2019 era de 5.610 habitantes. O nome do município "Pato Bragado" é decorrente do nome de um navio argentino que aportou no Porto Britânia (local em que teve início a povoação da cidade). Em 1993, ocorreu a emancipação política do município desmembrado de Marechal Cândido Rondon. Sua economia é baseada na agricultura, comércio e serviços. É uma marca da cidade a realização da Oktoberfest.

- **Ponto 7 - Marechal Cândido Rondon** (Figura 2): A cidade está localizada a 24°33' de latitude sul e 54° 04' de longitude oeste. Segundo o IBGE, em 2021 sua população foi estimada em 54.031 habitantes. A ocupação deste

território ficou por conta da Maripá S/A Indústria Madeireira e Colonizadora Rio Paraná. Em 1953, a Vila General Rondon passou a ser distrito de Toledo e, em 1960 passou a condição de município recebendo o nome de Marechal Cândido Rondon. A cidade encontra-se a 400 metros de altitude, possuindo solo muito fértil de terra roxa, sendo que o principal setor da economia é a agricultura, com produção de soja, milho, trigo e mandioca. A produção de origem animal é significativa, destacando-se como uma das maiores bacias leiteiras do Paraná. É a cidade mais germânica do estado, sendo observado na sua arquitetura, principalmente em construções de importância turística, retratando o estilo colonial ou enxaimel. Sua influência cultural alemã também pode ser verificada nas festas como a Oktoberfest (maior do Paraná) e também na gastronomia. Merece destaque a festa do boi no rolete, evento que ocorre na semana que se comemora o aniversário do Município no mês de julho.

- **Ponto 8 - GUAÍRA** (Figura 2): As principais movimentações no território do atual município de Guaira remontam ao final do século XVI, sendo que nesta data já se registrava na região a presença de missionários Jesuitas da Cia de Jesus. Nesse período toda a área do extenso

território paranaense, excetuando diminuta faixa litorânea, pertenciam à Espanha (Paraguai), por forças do tratado de Tordesilhas assinado em 1494, pelos Reinos de Portugal e Espanha. Somente em 1872, com o tratado de limite, foram demarcados os limites territoriais entre Brasil e Paraguai. Por muitos anos a região ficou esquecida sendo, novamente lembrada no início do século XX com o ciclo da erva-mate, outro fato que marcou historicamente a região. A companhia Mate Laranjeira S/A, obteve concessão dos ervaais ao sul do Mato Grosso, iniciando então a colonização de Guaíra. Em 1951, foi criado o município.

Em tupi guarani, Guaíra significa lugar de difícil acesso. Localizada a 260 metros de altitude, nas coordenadas de 24°04' latitude sul e 54°15' de longitude oeste, o município atualmente destaca-se na agricultura, no comércio e também no turismo de natureza, cultural e histórico.

- **Ponto 9 - Ponte Ayrton Sena** (Figura 2): Está localizada a 24° 04' de latitude sul e 54° 14' oeste de Greenwich sob o rio Paraná, possuindo uma extensão de 3.607 metros de comprimento estando entre as três mais extensas do Brasil. Localizada entre as cidades de Guaíra, no Paraná, e Mundo Novo, Mato Grosso do Sul, faz a integração das fronteiras agrícolas das regiões norte e



centro-oeste com o sul do país. O início da sua construção ocorreu em 1994 e sua inauguração aconteceu em 24 de janeiro de 1998.

- **Ponto 10 - Mundo Novo** (Figura 2): A cidade está a 320 metros acima do nível do mar nas coordenadas geográficas de 23°06 de latitude sul e 54°16 de longitude oeste situada no sudoeste do Estado do Mato Grosso do Sul. Em 1956, o fazendeiro Adjalmo Saldanha dividiu sua propriedade rural em lotes, vendendo a diversas famílias do interior paulista, processo que deu origem ao povoado de Tapui-Porã (Rancho Bonito).

Em 1967 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Implantou o projeto de colonização, com 1200 famílias, entre terras desapropriadas previamente pelo governo federal. O município de Mundo Novo teve sua criação em 1976. Segundo o IBGE sua população é de 18.588 habitantes. Destaca-se que esta cidade se encontra - 1 hora em relação ao horário de Brasília e - 4 horas em relação ao Meridiano de Greenwich.

O relevo do município pertence à região dos planaltos arenítico-basálticos interiores, apresentando solo de textura arenosa/média e média/argilosa. Sua hidrografia pertence

à margem direita do Rio Paraná, destacando a pecuária e a agricultura. Ressalta-se que é o único município Lindeiro fora do estado do Paraná.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto teve como proposta elaborar um exemplo pedagógico de como é possível realizar um trabalho de campo. Notamos que as possibilidades de o professor realizar aulas de campo são várias, cada qual com suas características didáticas e metodológicas.

De acordo com Bello e Melo (2006), a pesquisa de campo é o elo entre a teoria e a prática, que, se bem orientada, leva uma análise de situação espacial, em que a observação se destina a tentar compreender os fenômenos com a finalidade de interpretá-los, e não com a perspectiva de quem vai a um passeio sem compromisso.

O projeto apresentado neste texto conhecendo o extremo oeste do Paraná atende perfeitamente a professores e alunos do Ensino Médio como Universitário nos currículos de Geografia, Ciência Biológica ou áreas afins para que se tenha o conhecimento e entendimento de que são os municípios lindeiros e sua importância para o desenvolvimento econômico e social para esta região do

Estado do Paraná e Mato Grosso do Sul.

Neste sentido, o desenvolvimento das atividades de campo é muito mais do que apenas observar e entender dados e/ou materiais. É também de fundamental importância o reconhecimento no campo de conteúdos trabalhados em sala de aula.

A aula de campo oferece aos alunos condições perfeitas para se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Em campo o aluno se torna investigador, pesquisador, descobre o que nem sempre estão colocados nos livros didáticos ou outros materiais.

Dessa forma, compreende-se que o ensino e aprendizagem permeiam pela utilização de metodologias variadas e intercaladas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. A de. Introdução. In: VENTURI, L. A. B. (org). **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Sarandi, 2011. p. 7-10

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalhos de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, 2006. p. 51-68

ALMEIDA, F. F. M de. O Planalto Basáltico da Bacia do Paraná. **Boletim Paulista de Geografia**. n.24. 1956

BELLO, E. M. & MELO, M. S. de. Utilização dos sítios naturais em atividades didáticas do ensino fundamental e médio no município de Ponta Grossa, PR. Publicatio. UEPG **Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 14 (2) 25-42, dez. 2006.

CAMARGO, J.B. **Geografia Física, Humana e Econômica do Paraná**. 3º ed. Gráfica Boaventura. Maringá. 1999.

CASTRO, C. **Elementos de Geologia**. Recife: 1957.

COMPIANI, M.; CARNEIRO, C.D.R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las Ciências de la Tierra**, v. 1, n. 2, 1993. p. 90-98.

EMBRAPA. **Mapa de Solos do Estado do Paraná**. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2007. Disponível em: <<http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/339505>> Acesso em: 11/09/2022

GUERRA, A. T.; CUNHA, S. B. **Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

GUERRA, A. T. **Dicionário Geológico-Geomorfológico**. 2ª ed. Editora Bertrand. Rio de Janeiro. 2001.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Seleção de Textos**, 11. São Paulo: AGB, 1985.

MAACK, R. **Geografia Física do Estado do Paraná**. Coleção Brasil#diferente. Paraná 2002.

MENDONÇA, F.; DANNI-OLIVEIRA, I. M. **Climatologia: noções básicas e clima do Brasil**. São Paulo: Oficina de Textos, 2007.

PALHARES, J. M. **Paraná Aspectos da Geografia**. 3ª ed. Editora Grasmil. Foz do Iguaçu. 2004.

SANTOS, L. J. C. et al. Mapeamento Geomorfológico do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Geomorfologia**, ano 7. n. 2, 2006

SERPA, A. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, 2006. p. 7-24

SILVA, C. A. **Geografia e natureza: experiências e abordagens de pesquisas**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, Ano 4. nº 7. Niterói/RJ, 2002.

VENTURI, L. A. B. A técnica e a observação na pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (org). **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Sarandi, 2011. p. 11-28

WONS, I. **Geografia do Paraná**. Física – Humana – Econômica. 6ª ed. Editora Ensino Renovado. Curitiba. 1994.

## CAPÍTULO XIV

### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL:**

UMA ATIVIDADE INTEGRADORA E SIGNIFICATIVA EM UM MUNDO EM  
TRANSFORMAÇÃO

Wilson Aparecido Paschoal  
Eloíza Cristina Torres

As perspectivas para Século XXI indicam um processo de transformação acelerada em todos os níveis, sejam eles políticos, sociais, econômicos e financeiros, trazendo consigo o surgimento de uma nova sociedade, a sociedade do conhecimento e globalizada, o que nos instiga a refletir sobre a educação.

As mudanças desencadeadas por esta nova sociedade acabaram revelando a necessidade de recriação de práticas docentes, visando desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem aconteça com vista à formação de sujeitos proativos, com pensamentos crítico, autônomos, com iniciativa para solucionar problemas individuais e coletivos.

Educar nestes tempos exige um aprendizado constante, "o aluno precisa ultrapassar o papel passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento" (BECHRENS, 2013, p. 77), neste contexto as pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários.

A palavra "reinventar-se" tornou-se diária, as escolas tradicionais estão fadadas a extinguirem-se com a chegada do ensino híbrido, desta forma os professores devem repensar a forma de comunicação com os alunos, quer seja durante as atividades síncronas, quer seja no momento de atividades assíncronas, buscando ensinar da mesma forma, porém ressignificando as metodologias de ensino para uma aprendizagem significativa aliada a ferramentas de tecnologia.

Com o crescimento e avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos últimos anos, acrescido dos desafios das mudanças nos sistemas de ensino, por conta da pandemia da Covid 19, sejam nos espaços virtuais ou presenciais se faz necessário o estudo de metodologias de ensino que possam contribuir para formação de cidadãos conscientes de suas

responsabilidades com o meio ambiente, desta forma é preciso que a escola não trabalhe somente com informações e conceitos, mas sim através de ferramentas que possam levar o aluno a aprender de forma dinâmica, maneiras para transformar a realidade em que vive.

No âmbito da Educação Ambiental revela-se a necessidade de recriação de práticas docentes, haja vista não ser uma disciplina trabalhada isoladamente nas escolas, que não se limita a educação formal presa à formalização do currículo, programas, disciplinas e avaliações, mas agregada a educação informal por meio de práticas pedagógicas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, prevalecendo à construção e produção de conhecimentos adquiridos e apreendidos em sociedade.

É evidente que abordar a Educação Ambiental nas escolas ainda é um desafio e existe, portanto, uma necessidade da busca de metodologias que venham a contribuir para construção de um saber mais complexo, não se limitando apenas a eventos e projetos pontuais, mas sim atreladas a práticas interdisciplinares vinculadas ao uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem.



A maioria dos estudos se concentra em práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, o momento atual nos impõe uma nova forma de pensar a educação, dentro deste desafio exsurge a discussão:

*"Como pode ser realizada a Educação ambiental em tempos de e pós-pandemia para uma aprendizagem significativa?"*

Partindo deste pensamento faz-se necessário buscar cada vez mais possibilidades para a prática docente, colocando o educando num contexto de valorização da construção da aprendizagem em detrimento da tradicional transmissão conceitual.

Uma vez que os estudantes possuem, atualmente, uma grande quantidade de informações disponíveis, é papel dos professores instigar a curiosidade para que juntamente com o conhecimento possa emergir o pensamento crítico reflexivo, formando assim pessoas capazes de atuar de maneira crítica no ambiente em que estão inseridos.

No âmbito deste contexto, o presente estudo propõe a reflexão sobre a temática Educação Ambiental enquanto uma atividade integradora e significativa em um mundo em transformação, visando contribuir na sensibilização e transformação dos atores sociais, pois os educadores são

formadores de opiniões, podendo estimular o senso crítico, produzindo alterações significativas de comportamento dos alunos, aquisição de novos hábitos e atitudes em relação, ao ambiente físico, social, cultural que estão inseridos.

Vale ressaltar que na educação atual compete à escola a responsabilidade de capacitar os educandos para o mundo, buscando acompanhar a atual evolução da sociedade, as transformações sociais, culturais, geográficas e problemas ambientais que estão ocorrendo de forma rápida e crescente.

Diante deste contexto o presente estudo tem por objetivo apresentar uma sequência didática para se trabalhar Educação Ambiental, atrelada ao uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem, seja no ambiente físico ou virtual, de forma que possa contribuir para a construção de um saber mais complexo dos conceitos da Geografia: espaço, lugar, território, paisagem e região, colocando o educando num contexto de valorização da construção da aprendizagem em detrimento da tradicional transmissão conceitual, onde possa identificar estas categorias a partir da experiência vivenciada pelos educandos a partir do tema: *Uso e Ocupação dos solos em áreas urbanas*.

Devido se tratar de um tema diretamente relacionado ao ensino de Geografia - BNCC - (EF08GE17) Analisar a

segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zonas de riscos, e Educação Ambiental – BNCC – COMPETÊNCIA 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, procurou-se fundamentar a sequência didática na contextualização dos temas através de aulas em espaço formal e não formal, com intuito de promover um maior interesse dos estudantes pelos conteúdos abordados.

Com o propósito de refletir e problematizar teoricamente, foi empregado enquanto procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica de fontes relacionadas à temática. Como resultado da pesquisa discorreremos sobre Metodologias Ativas metodizada em Sequência Didática, tecendo algumas considerações sobre como podem auxiliar no cenário de mudanças no contexto educacional.

Para a melhor compreensão do assunto, o texto ficou estruturado, além desta introdução em três tópicos, no primeiro tópico será abordada os procedimentos metodológicos com intuito de descrever a escolha do objeto de estudo, a natureza da pesquisa e como se pretende realizar a investigação, no segundo tópico o

cenário da Educação Ambiental na Escola, terceiro tópico discorreremos sobre Metodologias Ativas e pôr fim a Sequência Didática como estratégia de ensino para facilitar a compreensão dos temas abordados.

Para desenvolvimento da pesquisa proposta foi empregado como diretriz à pesquisa bibliográfica, caracterizada como etapa fundamental em todo trabalho científico, onde se buscam informações sobre um problema através de referenciais teóricos disponíveis em livros, sites especializados, periódicos, dentre outros, servindo como apoio para coletar informações que já foram estudadas e pesquisadas sobre o assunto, como também fazer uma revisão sobre o que já foi discutido (MARCONI e LAKATOS, 2021, p.33) sobre o uso de metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem significativo, especificamente em Educação Ambiental.

Na busca de material bibliográfico sobre o tema pesquisado foi consultado as bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, *Scielo* e *Google Scholar*, todas de relevo no âmbito científico acadêmico, utilizando-se dos descritores "educação ambiental", "metodologias ativas aprendizagens significativas" e "metodologias ativas em educação ambiental", para Marconi e Lakatos (2021, p. 33) os artigos científicos se constituem na atualidade o foco

primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se encontram conhecimento científico atualizado de ponta.

Para condução da pesquisa foi empregado a abordagem qualitativa, para Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

O início do século XXI é marcado por uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautadas no conhecimento inter, multi e transdisciplinar.

A escola contemporânea tem que dar conta das demandas e necessidades desta sociedade, *duplipensar*<sup>8</sup> a busca por novas configurações educativas contrapondo tradição e inovação, ou seja, a escola passa por um processo de reinvenção, no entanto, precisa estar atenta à tradição e a conservação, pois tais características são partes essenciais

---

8 *Duplipensar* é um termo criado George Orwell e apresentado no enredo de sua obra "1984", que significa o ato de aceitar simultaneamente duas crenças mutuamente contraditórias como corretas, muitas vezes em contextos sociais distintos.

da missão social da educação, de conservar, transmitir e enriquecer o patrimônio cultural e científico da humanidade.

Em outros termos essa busca por novas configurações educativas não pode ser concebida de maneira dicotômica, contrapondo tradição e inovação. O novo não se assenta sobre o vazio, e sim sobre as experiências milenares da humanidade (ARAÚJO, 2011, p.39).

A pandemia da COVID-19 também nos fez refletir na importância da Educação Ambiental, segundo o que preconiza a Lei nº. 9795/99, deve ser interpretada e aplicada como processo contínuo que busca a conquista da cidadania e o desenvolvimento justo, solidário e sustentável, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 29/30), não devendo ser preterida por outros conhecimentos em virtude da realidade da pandemia, mas reinventada e ressignificada no contexto escolar por meio de metodologias inovadoras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados pelo MEC em 1998 e baseados da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, servem como norteadores para *os docentes* em sua prática escolar e propõem uma educação comprometida com a cidadania, baseada nos princípios constitucionais e a prática de uma pedagogia renovada. Sua observância não é

obrigatória podendo ser adaptada às peculiaridades locais, sendo estruturado por um conjunto de temas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os Temas Transversais servem:

[...] para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1998, p.25).

A Educação Ambiental está contida nos PCNs nos Temas Transversais Meio Ambiente:

[...] cuja função é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a educação.

Comportamentos "ambientalmente corretos" serão aprendidos na prática do dia a dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso (BRASIL, 1998, p.67/68).

Existem muitas estratégias práticas para se abordar a Educação Ambiental dentro da escola e muitas delas partem da elaboração e do desenvolvimento de projetos e eventos voltados às temáticas ambientais.

A Educação Ambiental é um assunto interdisciplinar, deve aproveitar o conteúdo específico de cada disciplina, trabalhado de forma contínua e permanente, não se limitando apenas a eventos e projetos pontuais, segundo Dias (1991), a escola deve ser o lugar onde o aluno é sensibilizado por questões ambientais, para que fora dela o mesmo possa dar continuidade para as suas ações ambientais, e assim ir se formando um cidadão.

Para que a Educação Ambiental se concretize demanda atividades dentro e fora da sala de aula, além de atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processo de participação que propicie a autoconfiança, atitudes positivas e comprometimento pessoal com a proteção ambiental (DIAS, 1991).



Mesmo sob os efeitos da pandemia não podemos ficar indiferentes para os problemas ambientais, a escola tem papel fundamental para busca de estratégias mitigadoras e de formação de opinião e de valores com intuito de conscientizar e proporcionar uma mudança de atitude para a realidade de conservação dos bens naturais e melhoria na qualidade de vida.

Não se trata de criar modelos novos para a educação escolar, de modo abstrato, artificialmente, mas sim de criar condições, com novas atitudes e perspectivas que possibilitem recriar os espaços para atividades de aprendizagens significativas, a partir do protagonismo dos alunos, colocando o docente como mediador, orientador e facilitador da construção do conhecimento mediado pelas metodologias ativas de maneira que estimulem o protagonismo do aluno no processo educativo a aprender de maneira significativa.

Diante deste quadro cabe aos docentes selecionar metodologias, recursos ou estratégias educativas apropriando-se das novas tecnologias e explorá-las, visto que elas fazem parte da vida diária dos alunos, devemos estar atentos que "o mundo mudou e está mudando de forma bastante imprevisível, a escola precisa mudar para encantar e abrir os horizontes de crianças e jovens, a fim de

que evoluam sempre, transformem suas vidas e a sociedade em que vivem" (MORAM, 2017) As metodologias precisam acompanhar as mudanças e os objetivos pretendidos, as atividades de Educação Ambiental precisam ir junto com estas mudanças, sair do formato de educação tradicional.

Por conseguinte, cabe ao professor organizar atividades que envolvam os alunos em tarefas cada vez mais complexas em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados de maneira criativa. Um dos muitos modelos interessantes para pensar como organizar atividades de Educação Ambiental é através de uma das múltiplas possibilidades de desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem que promovem

"[...] o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade [...]" (PAIVA, et al., 2016, p. 7).

Uma vez que a formação de cidadãos críticos é uma necessidade social e uma das responsabilidades da educação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...]" (BRASIL, 1998, p.7), é uma atividade do pensamento que envolve

julgamentos, análises, avaliações, estabelecimento de relações.

De acordo com Marques e Xavier (2019, n.p.). "à pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que se comumente acredita, explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com o seu estado atual de conhecimento".

Por sua vez para Santos (2015, p. 27): "As metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos".

## **METODOLOGIAS ATIVAS**

Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, consistindo em uma transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria (Abreu, p.19, 2009), promovendo uma "migração do ensinar para o aprender, o desvio do foco do docente para

o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo aprendizado" (Souza; Iglesias; Pazin - Filho, 2014, p. 285).

O método ativo busca favorecer não só o descobrimento das potencialidade do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo, implicando diretamente no estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados, atuando em conformidade com os princípios fundamentais do Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, p. 27).

Nas palavras de Andrade e Sartore:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (ANDRADE e SARTORE, 2018, n.p.).

De fato o método ativo oferece condições de aprendizagem que supera as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro didático e na passividade do estudante, que se limita a responder as questões que lhe forem solicitadas (BACICH; MORAN, p. 16, 2018), promovendo uma maior interação do aluno no

processo de construção do próprio conhecimento, exigindo do aprendiz ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Souza; Iglesias; Pazin - Filho, 2014, p. 289) logo possibilita o protagonismo do educando para criar seus conceitos, descobrir novos meios para se chegar a um resultado e aprender de forma dinâmica e significativa.

Nessa concepção quem está no centro são os alunos e as relações que ele estabelece com o educador, com os pares e, principalmente, com o objeto do conhecimento, cabendo ao professor o papel de orientador, um parceiro na construção do conhecimento, tutor dos estudantes seja nas atividades individuais ou em grupo (BACICH e MORAN, 2018, n.p.).

Nas palavras do professor Eduardo Chaves (apud MORAN, 2012, p. 34):

A educação deixa de ser centrada em conteúdos disciplinares (conteudocêntrica) e passa ser centrada no desenvolvimento de

competências e habilidades. A educação deixa de ser centrada no ensino (didatocêntrica) e passa ser centrada na aprendizagem. A educação deixa de ser centrada no professor (magistrocêntrica) e passa a ser centrada no aluno. A educação deixa de ser algo passivo para o aluno e passa a ser algo no qual ele ativamente participa.

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação (MORAM, 2012, p.32), demandando dos professores habilidades e competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados.

Vale ressaltar que grande parte dos professores que atualmente ocupam as salas de aula vieram do ensino tradicional, onde predomina a aula expositiva, exercendo, desse modo, grande influência em sua prática educativa, repetindo práticas ou métodos tradicionais, não respondendo aos anseios da educação atual, contribuindo pouco para o avanço do processo de aprendizagem.

Em conformidade com Braga (2018), a aula expositiva deve ser uma das possibilidades da inter-relação entre ensino e aprendizagem, e não a única:

A aula expositiva é um elemento necessário no contexto educacional, mas deve ser complementar e secundária no processo de

aprendizagem. A conscientização dessas premissas junto aos educadores tem levado a um crescente interesse pela compreensão das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que nada mais são do que métodos para tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem, e não mais elemento passivo na recepção de informações. (BRAGA, 2018, n.p.)

Com a introdução da metodologia ativa as aulas tradicionais se transformam em experiências de aprendizagem mais viva e significativa, tendo em conta que motiva os alunos intimamente, criando sentido nas atividades propostas, permitindo assim que as crianças se transformem das criaturas incompetentes e dependentes que são ao nascer, em seres humanos adultos competentes e autônomos, capazes de escolher e definir um projeto de vida e transformá-la em realidade,

Nas palavras de Moran (BACICH e MORAN, 2018, n.p.):

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), "[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 1996, p. 28).

Diante dessa ótica de educação voltada ao protagonismo e ao uso de metodologias ativas compactuamos com Berna (2004, p. 30) ao considerar que o educador ambiental deve procurar colocar os alunos em situações que sejam formadoras, como por exemplo, diante de uma agressão ambiental ou conservação ambiental, apresentando os meios de compreensão do meio ambiente, usando o meio ambiente local como motivador, desta maneira compete ao professor à escolha das melhores propostas pedagógicas as quais devem estar comprometidas com a formação do cidadão como ser individual, social, político, cultural e produtivo, com participação ativa nos processos sociais.

É imprescindível ressaltar que não se deve desconsiderar a relevância da aula expositiva, todavia a mesma deve assegurar aos educandos uma aprendizagem que privilegie o desenvolvimento da reflexão, criticidade, construção do conhecimento, diálogo e outros aspectos imprescindíveis para a formação do sujeito em sua totalidade. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem, exige do educador "[...] problematizar, trazer as perguntas, compartilhar a realidade, questionar, experienciar, conhecer, aprender, libertar, humanizar" (COIMBRA, 2018, p. 7).

Consequentemente nesse processo de ensino e aprendizagem o educador também aprende, haja vista que



os educandos também são providos de conhecimentos que devem ser valorizados e compreendidos como profícuos.

Á partir destes elementos na busca por uma prática pedagógica que rompa com a simples transmissão de informações e no desafio de manter relações com outros campos do conhecimento apresentamos a proposta de sequência didática, embasadas em Zabala (1998) uma vez que para este autor toda prática pedagógica requer uma organização metodológica antes da sua execução, tendo como base as metodologias ativas como estratégia de ensino para facilitar a compreensão dos temas abordados em sala de aula, criando situações de aprendizagens significativas.

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

A Sequência Didática é um instrumento de aprendizagem mútua, entre aluno e professor, em uma prática contextualizada que auxilia o professor na condução das suas aulas com vistas a construir conceitos científicos que correlacionam com a realidade do aluno e no planejamento de intervenções (Zabala, 1998; Schneuwly; Dolz, 1999).

Como observado por Zabala (1998, p. 18) não há distinção entre sequência didática e sequência de atividades, todas tem como elementos identificadores as atividades que as

compõem, mas que adquirem personalidade diferencial segundo o modo como se organizam e articulam em sequencias ordenadas, estruturadas e *"articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos"* (grifo do autor), a sequência didática deve:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervém e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem de meninos e meninas. (ZABALA, 1998, p. 54)

Para sua construção, desenvolvimento e avaliação o autor aponta alguns critérios, considerando três fases de toda intervenção reflexiva, descritivas como: planejamento, aplicação e avaliação (Zabala, 1998, p. 18).

Por sua vez Oliveira aponta que para elaborar uma sequência didática, devemos levar em consideração alguns passos básicos ou fases que são: a escolha do tema, questionamentos para problematização do tema a ser desenvolvido, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem, determinação da sequência de atividades, considerando

ainda, a divisão de grupos, o cronograma, o material didático, a integração entre cada atividade e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Á partir destes elementos na busca por uma prática pedagógica que rompa com a simples transmissão de informações e no desafio de manter relações com outros campos do conhecimento apresentamos uma proposta de sequência didática em busca de uma prática educativa que tenha como eixo a formação do cidadão autônomo e participativo, com o tema “*Uso e Ocupação dos solos em áreas urbanas*”, respeitando a BNCC da disciplina de Geografia e temas Transversais de Meio Ambiente do PCNs:

com o objetivo de auxiliar o professor a ensinar uma Geografia em que os alunos possam realizar uma leitura da realidade de forma não fragmentada, para que seus estudos tenham um sentido e significado no seu cotidiano, e no qual a sua vida no lugar possa ser compreendida interagindo com as pluralidades dos lugares, num processo de globalização, fortalecendo o espírito de solidariedade como cidadão do mundo (BRASIL, 1998, p. 67)

As atividades pedagógicas propostas por meio da Sequência Didática, podem ser trabalhadas com alunos do ensino fundamental – 8º anos contemplando as habilidades da BNCC:

- EF08GE17 Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zonas de riscos.
- EF08GE18: Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América;

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA****1 – Identificação:**

Escola:

Turma: Ensino Fundamental- 8º ano.

Tema: USO E OCUPAÇÃO DO SOLO EM ÁREAS URBANAS

Data: Duração: 100 minutos (aulas geminadas).

**PLANO DE AULA I****TEMÁTICA:**

Formas de representação e pensamento espacial.

BNCC - (EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.

**Missão Prevista:**

A partir das imagens coletada no Google Earth gerar um mapa e criar um croqui com os elementos da ocupação do solo, com vistas a analisar a ocupação do solo e o ordenamento territorial nas áreas urbanas e rurais.

**Ação Didática Prevista:****Introdução – Fase inicial da aula**

- De início escrever na lousa o objetivo da aula, "Uso e ocupação do solo", e cada etapa a ser percorrida;
- Dividir a turma em grupos de quatro alunos (dois por computador);
- Projetar no *Datashow* as imagens do *Google Earth*, iniciando com a escala planetária e ir aproximando até o ponto em que a escola esteja visível (Planeta Terra, Continente Americano, Brasil, Paraná, Londrina, bairro onde se localiza a escola);
- Ao final desta etapa, os alunos terão percebido que houve um "zoom" entre uma imagem e outra nos slides, saindo da escala planetária até chegar à local, e que, apesar da redução da área projetada ao longo desta sucessão das imagens, houve um aumento significativo de detalhes visíveis entre elas;

- Solicitar aos alunos digam quais informações estão contidas nas imagens e quais transformações estão ocorrendo entre elas, relacionar a mesma no quadro de giz;
- Desenvolver o tema escala cartográfica e que, assim como as imagens utilizadas nesta etapa, os mapas são capazes de oferecer um maior ou menor grau de detalhamento, basta que se altere a escala utilizada por eles.

#### **Fase intermediária da aula: Primeira Aula**

- Etapa: Criando um Mapa no Google Earth
- Reiniciar o navegador do Google Earth, solicitar que os alunos façam o mesmo no computador;
- No canto superior esquerdo, no ícone pesquisar (lupa) digite: Londrina – Paraná, Brasil; os alunos terão uma imagem do Município de Londrina – Pr.;
- No canto inferior direito, click no link “voe para seu local”, a imagem será direcionada para o local da escola;
- Novamente no canto inferior direito, click em 3D, a imagem fará um voo em torno da área da escola, onde os alunos poderão observar as diferentes ocupações do solo, relevo, vegetação, hidrografia, etc.
- Distribuir para cada grupo um nome de um bairro do Município de Londrina, de acordo com cada região do município (norte, sul, leste e oeste);
- Solicitar para que os alunos repitam os procedimentos acima, pesquisando: nome do bairro, Londrina- Pr., Brasil;
- No lado direito click no ícone “**estilo de mapa**”, escolha a opção “**tudo**”;
- No lado direito, click no ícone “criando um projeto”, salve o projeto com o nome do Bairro;
- Para finalizar imprima o mapa gerado.

#### **Fase intermediária da aula: Segunda aula.**

##### **Etapa: Agrupar as formas e criar as classes da legenda.**

- Identificar todos os elementos que aparecem no mapa produzido no *Google Earth*, como: árvores, ruas, avenidas, rodovias, rotatórias, construções (escola, casas, prédios), praças, plantações, lago, córregos;
- Listar e agrupar em classes todas as formas identificadas para elaborar a legenda do croqui;

- Definir as variáveis que serão utilizadas na legenda, neste projeto será opte pelas variáveis qualitativas, com variação de formas, cores, orientação em conformidade com a tabela Gramática Cartográfica (ANDRADE, 2012).

#### **Etapas: Esboçar a legenda.**

- Fazer o esboço da legenda agrupando em classes.

Exemplo:

| ELEMENTOS                     | CLASSES                 |
|-------------------------------|-------------------------|
| Arvores e gramas              | Vegetação               |
| Lagos, riachos, rios.         | Hidrografia             |
| Prédios, casas, galpões, etc. | Edificações             |
| Ruas e avenidas               | Vias urbanas asfaltadas |

\*Observação: quanto mais detalhada melhor.

#### **Etapas: Desenhar o croqui**

- Fixe a folha de papel vegetal, com clips, sobre o mapa impresso produzido no *Google Earth*;
- Delimite a área do croqui, fazendo uma moldura com esquadro e lápis preto;
- Contorne as formas – traços básicos como ruas, avenidas, quadras, áreas de vegetação, como objetivo de demarcar as classes de formas identificadas na etapa anterior, com lápis preto;
- Construir a legenda, utilizando o esquadro ou régua;
- Colorir o mapa de acordo com a legenda criada;
- Colocar o título.

#### **Fase final da aula**

- Compartilhar o mapa criado com os outros alunos, visualizando os diferentes mapas criados de acordo com cada região da cidade de Londrina – Pr.,
- Analisar a ocupação do solo e o ordenamento territorial nas áreas urbanas e rurais;
- Ocupações irregulares em fundos de vale, nascentes, encostas e morros, áreas de preservação ambiental;
- Áreas de preservação ambiental, florestas, matas nativas, matas ciliares;
- Tipos de construções por áreas e regiões da cidade;
- Espaços vazios e reservas de exploração de capital;
- Áreas comerciais e industriais.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Uso e recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel vegetal;</li> <li>• Papel sulfite;</li> <li>• Esquadro e/ou régua;</li> <li>• Lapiseira ou lápis preto de ponta fina;</li> <li>• Lápis colorido;</li> <li>• Clips;</li> <li>• Borracha branca;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de multimeios (informática);</li> <li>• Quadro de Giz;</li> <li>• Giz colorido e branco;</li> <li>• Data show;</li> <li>• Internet;</li> <li>• Programa <i>Google Earth Pro</i> (versão web);</li> <li>• Impressora</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Plano de Aula II

### TEMÁTICA:

Habitações e Zona de Risco

BNCC - (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zonas de riscos.

### Missão Prevista:

Levar os alunos a compreender as áreas de habitações irregulares como zonas de risco para alagamentos, enchentes, desmoronamentos e deslizamentos.

### Ação Didática Prevista:

#### Introdução – Fase inicial da aula

- De início escrever na lousa o objetivo da aula, "Habitações e Zona de Risco";
- Conceituar o que são áreas de riscos e porque a população utiliza-se destas áreas para habitação;
- Projetar no *Datashow* as imagens de acidentes em áreas de risco (deslizamentos: Angra dos Reis - RJ e Niterói -RJ; alagamentos);
- Solicitar aos alunos que digam quais informações estão contidas nas imagens e quais as possíveis causas dos acidentes, anotando no quadro.

#### Fase intermediária da aula: Segunda Aula

- Projetar no *data show* as imagens do *Google Earth* da área do entorno da escola;



- Provocar os alunos a comparar as imagens dos acidentes com as imagens da área do entorno da escola;
- Estimular os alunos a analisar se o acidente que ocorreu nas áreas de risco projetadas pode acontecer na área entorno da escola;

#### **Fase final da aula**

- Provocar os alunos a apresentar as possíveis soluções para os problemas apresentados.

#### **Uso e recursos:**

- Sala de multimeios (informática);
- Quadro de Giz;
- Giz colorido e branco;
- Data show;
- Internet;
- Programa *Google Earth Pro* (versão web).

### **PLANO DE AULA III**

#### **TEMÁTICA:**

USO E OCUPAÇÃO DO SOLO

#### **Missão Prevista:**

Levar os alunos a compreender quais os principais problemas urbanos suas consequências sociais e ambientais.

#### **Ação Didática Prevista:**

##### **Introdução – Fase inicial da aula**

- Projetar no *Datashow* o documentário sobre urbanização "A Ilha";
- Solicitar aos alunos, realizarem anotações sobre dúvidas, que venham surgir através documentário.

##### **Fase intermediária da aula: Segunda Aula**

- Projetar no *Datashow* as imagens do *Google Earth* da área do entorno da escola;
- Provocar os alunos a comparar as imagens dos acidentes com as imagens da área do entorno da escola;

- Estimular os alunos a analisar se o acidente que ocorreu nas áreas de risco projetadas pode acontecer na área entorno da escola.

### **Fase final da aula**

- Provocar os alunos a apresentar as possíveis soluções para os problemas apresentados.

### **Uso e recursos:**

- Sala de multimeios (informática);
- Quadro de Giz;
- Giz colorido e branco;
- Datashow;
- Internet;
- Programa *Google Earth Pro* (versão web).

## **Plano de Aula IV**

### **TEMÁTICA:**

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

COMPETÊNCIA 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

### **Missão Prevista:**

Introduzir os conceitos e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA.

### **Ação Didática Prevista: Introdução – Fase inicial da aula**

- Questionar os alunos sobre o que é Meio Ambiente;
- Solicitar que os alunos entrem no aplicativo *Mentimeter* para criação de uma nuvem de palavras;
- Solicitar que eles escrevam no aplicativo três termos que vêm em mente quando escutam o conceito "meio ambiente";
- Projetar as respostas no Datashow.

### **Fase intermediária da aula: Segunda Aula**

- Iniciar a reflexão sobre os termos escritos na nuvem de palavras;
- Ler todas as palavras escritas, trazendo contribuições, questionando se todos concordam com os termos;

- Destacar os termos que mais apareceram na nuvem de palavras;
- Caderno de campo: fazer registros sobre os dados coletados, observações, comentários observados durante a aula de campo, esboços e descrições.

#### **Fase final da aula**

- Projetar na lousa a Lei 9.795 / 1999, que versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, destacando seus princípios e objetivos;
- Fazer conexões entre a legislação e os conceitos trazidos pelos alunos na nuvem de palavras;
- Relembrar os problemas ambientais das cidades brasileiras elencados nas aulas anteriores;
- Estimular a percepção de que todos seres humanos fazemos parte do meio ambiente e tudo que nos cerca vem da natureza;
- Finalizar com o vídeo "Homem" de Steve Cutts";

**Consideração:** Ressaltar a importância do caderno de campo, como ferramenta de contribuição para aprendizado de tudo o que será visitado na aula.

#### **Uso e recursos:**

- Sala de multimeios (informática);
- Data show;
- Internet *wi-fi* disponível no celular dos alunos;
- Site aplicativo mentimeter.com;
- Vídeo "MAN" – STEVE CUTTS. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU&t=2s&ab\\_channel=SteveCutts](https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU&t=2s&ab_channel=SteveCutts)

#### **Plano de Aula V**

##### **TEMÁTICA:**

Trabalho de campo área de ocupação irregular em torno da escola (favela).

COMPETÊNCIA 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**MISSÃO PREVISTA:**

Levar os alunos à favela Marieta para identificação dos problemas socioambientais presentes no local.

**Introdução – Fase inicial da aula**

- Ainda em sala de aula antes da visita, conceituar o que é uma Área de Preservação Ambiental – APP, a partir do Código Florestal Brasileiro, Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012, frisando a importância da presença dessas áreas no meio urbano para proteção dos recursos naturais;
- Mostrar em slide o Código Ambiental do Município de Londrina, Lei Municipal nº 1.147L, de 05 de janeiro de 2012, que estabelece as áreas de APPs em envolta dos cursos hídricos da cidade;
- Projetar na lousa o mapa das favelas de Londrina, destacando que a maioria delas se localiza em área de APPs;
- Questionar os alunos sobre os possíveis problemas socioambientais que podem estar presentes nestes locais.

**Fase intermediária da aula: segunda aula**

- Levar os alunos à Favela localizada próxima ao curso d'água;
- Breve apresentação do local a partir da fala do líder da comunidade;
- Solicitar que os alunos circulem pelo local;
- Solicitar que os alunos observem e anotem no caderno de campo: o material da estrutura das moradias, a condição das ruas e vielas; presença de resíduos; presença de mata ciliar; a proximidade das moradias do curso d'água; anotações sobre a condição geral dos recursos naturais presentes na favela.
- Solicitar que os alunos fotografem a área.

**Fase final da aula**

- Voltando para escola, em sala de aula, fazer uma roda de conversa com os alunos para exposição das anotações;
- Explicar como a água chega nas moradias e o sistema improvisado de coleta do esgoto;
- Elencar os possíveis problemas de saúde dos moradores das áreas que não contam com saneamento básico;

- Levantar os riscos presentes nessa área, que apresenta moradias construídas com materiais improvisados em áreas ambientalmente frágeis;
- Questionar os alunos sobre possíveis soluções para os problemas socioambientais da área.

**Uso e recursos:**

- Sala de multimeios (informática);
- Datashow;
- Caderno de campo.

Apresentada as etapas da sequência didática importante destacar que não existe um modelo geral a se seguir para elaboração de uma sequência didática, apesar de haver uma organização previamente estabelecida para sua elaboração e aplicação isso não significa que essa ordem seja rígida ao ponto de não permitir alterações, supressões, acréscimos, neste sentido complementa de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93):

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

A sequência didática proposta se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que apresenta, praticamente em todas as etapas, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, contemplando uma série de técnicas e habilidades: diálogo, debate, trabalho em grupo, trabalho de campo, entrevista, pesquisa bibliográfica, mapas, uso de tecnologias de informação e comunicação - TIC, além de colocar os

educandos diante de conflitos pessoais e sociais, implicando no surgimento de uma consciência educativa e crítica em relação ao tema proposto: "*Uso e Ocupação dos solos em áreas urbanas*",

Por fim, a última fase da sequência didática é de avaliação, definida por Luckesi (2002, p.09) como "juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão", por conseguinte visa orientar o trabalho docente na perspectiva de favorecer a aprendizagem, situando o estudante no estágio de desenvolvimento em que se encontra, as mudanças que precisam ocorrer e o que pode ser atingido por ele.

Segundo Haydt (2008), existem três modalidades de avaliação que estão vinculadas a essas funções: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

Advogamos a favor da avaliação formativa no contexto da Educação Ambiental haja visto que se caracteriza por ser processual, isto é, possibilita a interação entre o professor e o aluno ao longo do processo ensino e aprendizagem, uma vez que auxilia os envolvidos com informações acerca dos objetivos alcançados e os esforços necessários para desenvolver o que ainda não foi atingido.

## CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto da importância da Educação Ambiental no currículo escolar, cuja função é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global, colaborando para a construção de uma sociedade social e ambientalmente justa, em um ambiente saudável, ecologicamente correto e culturalmente diverso.

Torna-se imprescindível discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas que rompam com a simples transmissão e memorização de informações, mas que os seus objetivos possam se concretizar nas ações individuais e na coletividade, partindo da realidade do qual o aluno está imerso, e por meios de experiências, construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à formação de alunos críticos, humanizados e emancipados.

Em busca de atingir o objetivo de agregar a prática à teoria estuda, levando a sala de aula para diversos espaços alternativos onde os educandos reconheçam o espaço em que vivem, estabelecendo um diálogo inteligente com o mundo, construindo novos conhecimentos, a sequência



didática aqui apresentada, a qual pode ser adaptada à realidade de cada instituição de ensino, tendo como base as metodologias ativas têm se apresentando como estratégia pedagógica que visa o desenvolvimento de competências dos alunos e a superação do conceito tradicional sobre o que é ensinar.

Contudo cabe ressaltar que não existe um modelo pronto que sirva para todas as situações de aprendizagem, mas existem metodologias que podem ser adaptadas em busca de uma aprendizagem significativa, crítica e colaborativa valorizando a construção do saber Geográfico e Ambiental.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Júlia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ARAÚJO, Ulisses. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD Educação Temática Digital**, v. 12, n. 03, p. 31-48, 2011. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v12n03/v12n03a05.pdf>. Acesso em: em 02 de fev. 2023.

BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 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: 04 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente, saúde. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 128p. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>, Acesso em 04 dez. 2022.

BRAGA, Ryon. Apresentação. *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva e dialogada em uma perspectiva freiriana. *In*: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1.Ed.- 3ª. Reimpre - São Paulo: Atlas, 2019.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. São Paulo, Gaia, 1991.

DOLZ, Joaquim.; FERRAZ, Mariolinda R. Romera; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p.95-128.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARQUES, Ronualdo; XAVIER, Claudia Regina. Análise das inferências na construção do senso crítico numa sequência didática na Educação Ambiental. **Revista Cocar**, n. 5, p. 51-74, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2346>.

Acesso em: 04 de dez. 2022.

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

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf). Acesso em: 13 de out. 2021.

MORAN, José Manuel. Como transformar nossas escolas. **Educação**, v. 3, p. 63-91, 2017. Disponível em: [https://gestao-e-diversidade-na-escola.webnode.com/\\_files/200000152-6d8ea6d8ec/Texto%2004%20-%20TIC.pdf](https://gestao-e-diversidade-na-escola.webnode.com/_files/200000152-6d8ea6d8ec/Texto%2004%20-%20TIC.pdf). Acesso em: 06 jan. 2020.

OLIVEIRA, Marlene. M.; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; SÁ, Arlindo Jose. O meio ambiente na geografia crítica e na geografia humanística: desafios metodológicos para uma didática reflexiva do espaço na escola. **Revista de Geografia**. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 25, n. 3, set/dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/228738/23151>. Acesso em: 19 de jul. 2020.

OLIVEIRA, Marlene. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013

PAIVA, Marlla R. Ferreira.; PARENTE, José R. Feijão.; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena B. Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, jun./dez. – 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 13 de out. 2021.

SANTOS, Carlos Alberto Moreira dos. O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: **Congresso Nacional de Educação-Educere**. 2015. p. 27203-27212. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543\\_10759.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf). Acesso em 15 de out. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard., DOLZ, Joaquim.. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação**,1,5-16.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN - FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 284 - 292, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-752838>. Acesso em: 13 dez. 21.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em\\_Ciencias-Sociais.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf). Acesso em 18 de jul. 2020,

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## C A P Í T U L O   X V

### **ALEXANDER VON HUMBOLDT (1769-1859) E A GEOMORFOLOGIA:**

UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICA

Kátia Dias Oliveira  
Antonio Carlos Vitte

A formação e a consolidação epistemológica da ciência geográfica na modernidade envolveram um amplo e complexo processo histórico onde participaram as diversas e muitas vezes contraditórias matrizes de ordem política, filosófica, econômica, cultural, científica, técnica e religiosa. (MOREIRA, 2008)

Entre o final do século XV e o XVI coube às nações ibéricas inaugurarem o processo de ocidentalização e cristianização do mundo<sup>9</sup>, ao mesmo tempo em que a Reforma

---

<sup>9</sup> Latouche (1994, p. 13) conceitua ocidentalização como sendo o processo de expansão dos valores, das práticas, dos costumes, instituições, modos de vida dos países da península ibérica quando de suas expansões territoriais movidas pelo capital mercantil. Segundo Falcon (2006, p.31) o resultado imediato da ocidentalização foi o surgimento da mobilidade transoceânica de pessoas, principalmente escravos, mas também de trocas comerciais e tal qual os escravizados, a

Protestante de Martinho Lutero (1483-1546), iniciada em 1517 ao questionar algumas posições e fundamentos do catolicismo romano, abria espaço para a construção de uma visão mecanicista de universo e de natureza cujo marco inicial foi a revolução copernicana-galileana.

Com René Descartes (1596-1650), houve a radicalização do mecanicismo, que foi finalmente consolidado com a revolução newtoniana no século XVIII, quando a *Causa Primeira*, foi separada da *Causa Segunda*<sup>10</sup>, podendo esta ser compreendida pela razão humana uma vez que a matéria passou a ser concebida como passiva e inerte. (DEAR, 1996).

---

migração forçada de plantas e animais entre os continentes. A partir do século XVII o capital financeiro por meio do surgimento das primeiras bolsas de valores em Antuérpia, Londres e Lyon, passou a incentivar o desenvolvimento das trocas transoceânicas ao mesmo tempo em que interferia no desenvolvimento da ciência moderna para gerar inovações tecnológicas que permitissem que das embarcações marítimas alcançassem maiores velocidades e capacidade de transportar maior volume de mercadorias.

<sup>10</sup> *Causa Primeira* corresponde ao mundo divino, ao espaço absoluto de Newton, ao a priori de Kant. Já a *Causa Segunda*, ou *Causa Eficiente* diz respeito ao mundo da matéria, portanto ao planeta Terra e aos corpos que nela habitam. Somente a Causa Segunda, onde predominam as leis mecânicas seria passível de ser conhecida pela razão humana, mas somente por meio da matematizarão da realidade. No caso dos Países Baixos e na Grã-Bretanha, espaços dominados pelo calvinismo e pelos puritanos, presbiterianos e anglicanos a aceitação da concepção mecanicista de mundo trouxe como resultado imediato o desenvolvimento de inovações técnico-científicas que transformaram radicalmente a economia desses territórios, como suas culturas de natureza. (PATY, 2004).

Onde o espaço se transformou em uma entidade apriorística e universal, passível de ser deduzido a partir da noção de deslocamento de um corpo segundo o tempo, este concebido como uma variável independente, pois nada mais seria que a própria eternidade de deus<sup>11</sup>.

A cultura mecanicista na Grã-Bretanha e na França levou ao extremo os estudos sobre a natureza, pois o objetivo era aumentar e diversificar a cartela de novos recursos dado o aumento do consumo em função da rápida urbanização, ao mesmo tempo em que a classe média surgia no cenário metropolitano e estava ávida pelo consumo material e cultural<sup>12</sup>. O resultado foi a pilhagem da natureza e dos corpos e culturas das comunidades que viviam em diversos

---

<sup>11</sup> Uma consequência direta desse princípio mecanicista é a máxima kantiana da Crítica da Razão Pura de que espaço e tempo seriam apriorísticos, sujeitos a intuição e a sensibilidade da razão. (KANT, 1982, em especial a Doutrina Transcendental dos Elementos).

<sup>12</sup> É no século que se firma o romance como gênero literário pelas mãos de Daniel Defoe (1660-1731) com obras como, por exemplo, Robson Crusoe (1719), considerado por muitos como uma obra que retrata fidedignamente a cultura da exploração inglesa e como o mecanicismo e o empirismo impregnavam as mentalidades da época. *Captain Singleton* (1720), que se transforma em um pirata que empreende viagens de espoliação na África, Índia e América do Sul. Para Singleton, a propriedade é o mundo que sempre está em um movimento perpétuo e a casa, é o lugar onde se deposita o produto dos saques e da espoliação. Em *Captain Singleton*, Defoe retrata a dinâmica da expansão britânica nos mares e na incorporação de novas terras, demonstrando o domínio da ideologia pré-capitalista na Grã-Bretanha de início do século XVIII, onde a consciência reconhece a unidade entre a ação e o ato de posse das coisas e dos seres. (NEWMAN, 2011).

e longínquos espaços e naturezas, material e simbolicamente foram transformadas em colônias.

O empirismo conjugado com o mecanicismo na cultura científica da Grã-Bretanha passou a ser interpretado como uma unidade epistemológica e metodológica necessária e indissociável para a conformação de uma verdadeira pesquisa científica, além de inviabilizar a entrada dos dogmas escolásticos na interpretação do pesquisador.

Sob o ponto de vista geográfico-geomorfológico, a concepção de relevo que dominante no mecanicismo britânico e no francês foi essencialmente topográfico, pois atendia ao pressuposto de ser um acessório frente as preocupações com a geologia e os recursos minerais.

Tal postura científica nada mais foi que o próprio sentido de sociedade e de organização da vida social britânica no século XVIII, uma vez que em função do paradigma mecanicista desenvolvido por Newton, a própria ideia de sociedade foi interpretada por Thomas Hobbes que na obra *De Corpore*, defendia que a sociedade poderia ser interpretada por uma equação matemática. (SUZUKI, 2004)

No entanto, a concepção mecanicista, causal e determinística de natureza, cultura e sociedade que a Grã-Bretanha utilizava para interpretar seus territórios coloniais



e que servia de paradigma para outras sociedades europeias foi abalada com o advento da Revolução Francesa (1789) e as Guerras Napoleônicas (1803-1815), que ao pautarem o papel do liberalismo na modernização das sociedades as obrigou a reverem a sua concepção de história humana. Abrindo caminho para o surgimento do historicismo na interpretação das sociedades e de suas culturas pelas mãos de Johann Herder e Wilhelm von Humboldt. (REILL, 2005)

Cujo modelo foi a obra *História Natural* de Buffon, que concebia a natureza como um processo sem fim, portanto, portadora de uma história, onde cujos seres naturais como as plantas, os animais que estavam sujeitas a transformações morfológicas ao longo da história da natureza. Mais que uma entidade alienada dos corpos e de suas histórias, o meio geográfico segundo Buffon seria o produto de um *elan vital* entre todos os seres e o meio, cuja existência era dependente e relativa à dinâmica dos seres, de suas interações e conexões espaço-temporais. (REILL, 2005)

Para Kant, as reflexões de Buffon indicavam que o espaço geográfico mais que uma forma essencialmente se defina como um conteúdo-formas sempre a partir de uma perspectiva histórica e relacional. Cujas evidências empíricas

poderia ser buscada nas variações entre as espécies biológicas que embora com formas idênticas entre si, seus habitats e hábitos indicavam uma transformação daquelas espécies. Mesmo raciocínio que poderia ser aplicado às formas de relevo, cujas propriedades topográficas, geométricas e, principalmente, as características estratigráficas, mineralógicas e fossilíferas permitiam a elaboração de raciocínios onde suas características eram resultantes das transformações espaço-temporais da natureza ao longo de sua história. Portanto, haveria uma arqueologia da natureza e de suas formas e, a razão humana, seria capaz de reconstruir os processos e os mecanismos naturais que atuaram ao longo dos tempos na configuração e organização geográfica das paisagens naturais.

A partir dessa reflexão, Kant passava a advogar o papel da sensibilidade e da imaginação na organização metodológica para o estudo da natureza e a construção de sua história, bem como para a construção de modelos sobre suas diferenciações na superfície terrestre.

Esse transformismo desenvolvido por Buffon e aprofundado por Kant encontrou sua maior elaboração na filosofia zoológica de Lamarck publicada em 1802.

No entanto, foram os trabalhos de Schelling, como no caso a *Ideen zu einer Philosophie der Natur*, publicado em 1793, encontrou ressonância empírica nos estudos geológicos-geomorfológicos de Heinrich Steffens (1773-1845), *Beyträge zur innern Naturgeschichte der Erde*, publicado em 1801 e foi o resultado de sua tese de doutorado realizado na Universidade de Freiburg sob orientação de Abraham Werner (1749-1817). Steffens desenvolveu o princípio de que a natureza e suas formas historicamente se desenvolviam segundo a dialética entre as forças endogenéticas e forças exogenéticas.

Também descobertas científicas como no caso do eletromagnetismo e dos raios ultravioletas descobertos por Johann Ritter (1776-1810) reforçaram a crença de Humboldt e dos *Naturphilosophen* que a natureza era dialética e se desenvolvia de maneira relacional no espaço e no tempo.

Fundamentado em tais princípios da *Naturphilosophie*, mas não fazendo vistas grossas ao mecanicismo, também sempre atendo ao desenvolvimento das novas técnicas e fazendo uso de instrumentos, Humboldt, acompanhado de Amié Bonpland (1773-1858), viajou para a América do Sul entre 1799 e 1804 (Figura 1), cujo resultado foi registrado nas obras *Essay on the Geography of Plants* (2012), escrita em conjunto com Amié Bonpland, *Ansichten zur Natur* (2008a),

*Voyage aux Régions Équinoxiales du Nouveau Continent*, publicada em 29 volumes, entre 1807 e 1838.

**Figura 1:** Mapa da viagem de Alexander von Humboldt e Amié Bonplandt aos Vice-Reinos da Nova Espanha e de Nova Granada



Fonte: <https://www.dw.com/pt-br/como-humboldt>

As reflexões de Humboldt dizimaram o paradigma mecanicista-newtoniano e trouxeram como condição cognitiva e investigativa a concepção de que a geografia da natureza (geografia física) é produto de uma longa história, marcada pela dialética de seus elementos constituintes, tais como rocha, solo, clima e a vegetação, sendo o relevo ao mesmo tempo integrante e resultado da dialética e da interconectividade dos elementos da paisagem natural. A partir de então, o relevo passou a ser concebido como o resultado da integração e conexão desses elementos em um longo processo histórico. Abrindo caminho para o surgimento da biogeografia e da geomorfologia climática, subcampos da ciência geográfica fundamentais para os processos de gestão da paisagem e mitigação das mudanças climáticas globais.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada nesse trabalho apresenta-se no uso do historicismo de Lenoir (2004) e da hermenêutica filosófico-histórica de Gadamer (2015), acrescidas de uma ampla revisão bibliográfica acerca do tema central e do autor em questão. Deste modo, pretendeu-se organizar os processos históricos que envolvem a questão filosófica e

científica de ordens ontológicas dentro do pensamento idealista alemão que estavam entorno da formação intelectual de Humboldt. Utilizando-se da ferramenta de uma perspectiva do fator geracional, de Lenoir (1978), é possível compreender questões específicas do movimento revolucionário, literário e filosófico que contribuíram para o trabalho do naturalista Alexander von Humboldt. Será utilizado questões da linguagem e gênero do diálogo discutidas por Mikhail Bakhtin para a compreensão das relações da escrita literária relacionada à formação dos signos de um personagem.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O repertório do personagem estudado é entendido como indissociável do seu campo de comunicação, o que Bakhtin irá chamar de gênero do discurso. Este campo se preocupa com o fenômeno da língua enunciada (BAKHTIN, 2006). A genialidade do personagem, segundo os conceitos trabalhados por Bakhtin, na análise do discurso é um campo que deve ser explorado segundo as diferentes possibilidades na forma de se expressar, presente na individualidade da linguagem composta pelos gêneros discursivos primários e os complexos, esse último que

incorpora e elaboram outros discursos primários.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A originalidade na forma científica proposta por Humboldt na *naturphilosophie* é enriquecida, portanto, pelas reflexões da morfologia de Goethe, assumindo-se como forma de estruturação analítica acerca da construção do conhecimento da natureza. A busca de Humboldt por uma objetividade empírica apresenta-se em sua ciência como um forte desejo de abarcar a complexidade das conexões dos elementos da natureza pelo ideal metafísico de beleza e harmonia (BRITO, 2015). A paisagem é vista como diversidade de formas, que, em harmonia, constituem uma espécie de quadro natural (VITTE, 2010). Será, portanto, em sua obra *Quadros da Natureza* (*Ansichten der Natur* e *Tableaux de la Nature*) Humboldt (1952; 1953) deixara seu legado, assim como em *Cosmos* a respeito de sua interpretação e reflexões do conhecimento da natureza. Em *Quadros da Natureza*, segundo Ricotta (2000; 2003), Humboldt reúne suas experiências em contato com as cenas da natureza e às descrevem em um relato do Novo Mundo, fazendo uma ligação das finalidades científica e literária a fim de descrever o exótico cenário, revelando

suas características nos campos da botânica, da geologia e da zoologia.

A inovação humboldtiana está, portanto, apresentada no balancear da subjetividade e objetividade. A paisagem em Humboldt é produto da atividade de olhar a forma, onde há no sujeito o exercício constante de uma mente curiosa no contato com a estética do novo (RICOTTA, 2000). Dessa maneira, a preocupação deste trabalho está em torno das questões de ordem científicas e filosóficas que influenciaram a formação da ciência geográfica de Alexander von Humboldt, fazendo um recorte para a sua noção morfológica idealista goethiana. Compreendendo a pertinência do trabalho de Humboldt para a Geografia Física, fez-se necessário uma discussão sobre influência sofrida nesse momento de transição do pensamento social, filosófico e político à sua época, para assim compreender sua visão sobre a totalidade e, conseqüentemente, para o pensamento geográfico, esse última que possui sua gênese relacionada ao saber filosófico da natureza.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como ponto de partida uma vasta revisão bibliográfica acerca do tema trabalhado. Foram



realizadas reflexões e discursões sob a orientação do professor Antônio Carlos Vitte, do DGEO- Departamento de Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas. O contato com autores que discutem a questão da linguagem e historicismo, Bakhtin e Lenoir, respectivamente, foram essenciais para embasar os procedimentos de leitura e apreensão de um contexto social marcado por rupturas.

A chamada ciência geográfica moderna, que surge nesse contexto, portanto, possui em sua dimensão teórico-metodológica variadas discussões filosóficas anteriores ao trabalho inovador de ciência geográfica de Humboldt, relacionadas ao materialismo e ao idealismo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos fomentadores da pesquisa científica, pelo financiamento da bolsa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ao qual no momento estou vinculada, realizando um projeto de iniciação científica, do edital: MCTIC/CNPQ N° 01/2022.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, v. 3, p. 261-306, 2006.

BRITO, T. Humboldt entre a filosofia da natureza e a ciência moderna. **Sociedade & Natureza**, v. 27, n. 2, p. 195-207, 2015.

CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea: una introducción a la geografía**. Barcelona: Barcanova, 1981.

COSTA, N. B. Dialogismo e análise do discurso-alguns efeitos do pensamento bakhtiniano nos estudos do discurso. **Linguagem em Discurso**, v. 15, n. 2, p. 321-335, 2015.

FALCON, F. J. C. O capitalismo unifica o mundo. In: FILHO REIS, D. A.; FERREIRA, J.; ZENHA, C. (Org.). **O século XX**. 3ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

GADAMER, H. **Verdade e Método**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, 2 vols.

GAYET, M. **Alexandre de Humboldt: le dernier savant universel**. Préface Philippe Taquet. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

GOETHE, J. **A metamorfose das plantas**. São Paulo: Antropofásica, 1997.

HERDER, J. G. **Idée sur la Philosophie de l'histoire de l'humanité**. Agora: Paris, 1991.

HUMBOLDT, A. **Cosmos o ensayo de una descripción física del mundo**. Tomo I. Tradução de Francisco Díaz Quintero. Córdoba – Espanha: Co-edição das Universidades de Granada, Córdoba, Jaén, Almería e de Huelva. Reprodução Fac-símile da edição de Madrid 1851-1852. [1845], 2005.

-----, **Quadros da Natureza**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1952. 2 vols.

-----, **Essai sur géographie des plantes**. Paris: Éditions Européennes Erasmo, 1990.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1982.

-----, **Crítica da faculdade de julgar**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LENOIR, T. Generational Factors in the Origin of "Romantische Naturphilosophie". **Journal of the History of Biology**, p. 57-100, 1978.

-----, **Instituindo Ciência: a produção cultural das disciplinas científicas**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.

NEWMAN, I. Property, History, and Identity in Defoes "Captain Singleton". **Studies in English Literature, 1500-1900**, 51 (3), p. 565-583, 2011.

PATY, M. A noção de determinismo na física e seus limites. **Scientae Studia**, 2 (4), p.465-492, 2004.

REDEKOP, B. W. Language, literature and Publikum: Herders quest for organic enlightenment. **History of European Ideas**, v. 14, n. 2, p. 235-253, 1992.

RICOTTA, L. A paisagem em Alexander von Humboldt: o modo descritivo dos quadros da natureza. **Revista USP**, n. 46, p. 97-114, 2000.

RICOTTA, L. **Natureza, Ciência e estética em Alexander von Humboldt**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

REILL, P. H. **Vitalizing nature in the enlightenment**. Berkeley: California University Press, 2005.

SUZUKI, M. **A forma e o sentimento do mundo**. São Paulo. Editora 34, 2004.

VITTE, A. C. O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua inserção na geografia física. **Mercator-Revista de Geografia da UFC**, v. 6, n. 11, p. 71-78, 2007.

\_\_\_\_\_. Da ciência da morfologia à geomorfologia geográfica: uma contribuição à história do pensamento geográfico (there is a geographical geomorphology the morphology science and the geomorphology theory in the globalization). **Mercator**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. p. 113 a 120, nov. 2008.

VITTE, A.; SILVEIRA, R. Natureza em Alexander von Humboldt: entre a ontologia e o empirismo (the nature of Alexander Von Humboldt: between ontology and empiricism). **Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 20, p. 179 a 195, jan. 2010.

## C A P Í T U L O   X V I

### **GEOGRAFIA, RELIGIÃO E SUAS APROXIMAÇÕES:**

#### UMA DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O ESPAÇO SAGRADO

Breno da Conceição Neto

A temática sobre a religião e sua dimensão espacial, cada vez mais, tem se constituído como elemento de estudo, ainda mais, quando o objeto central está voltado a entender lugares que tem em sua gênese elementos simbólicos.

Assim, a religião como componente da cultura humana é estudada dentro do campo da Geografia Cultural, que permitirá compreender e investigar as manifestações religiosas correlacionada com situações sociais, políticas e espaciais. Portanto, a Geografia tem um fator determinante de estudos neste caso, que é de evocar as relações de religião e espaço.

Deste modo, este estudo tem o objetivo discutir no âmbito teórico a Geografia da Religião, propondo compreender a relação entre Geografia e Religião, e também debater sobre a análise de espaço criado pela religião, ou seja, o espaço

sagrado, qual é construído pelas atividades humanas em determinado local possuindo um contexto histórico e também religioso para sua criação.

Nisso, este estudo tem como questão problematizadora: quais seriam as relações entre a Geografia e a Religião? A Religião como aspecto cultural humano pode interferir diretamente no espaço Geográfico? Metodologicamente este artigo foi elaborado de acordo com os pressupostos de uma pesquisa bibliográfica. Ele é dividido em duas etapas. Na primeira apresenta uma discussão sobre a aproximação existente entre a Geografia e Religião.

Na segunda etapa, é apresentada a discussão teórica a respeito do conceito de espaço geográfico e sobre o espaço sagrado. Sendo este último o foco da pesquisa. No entanto, o espaço sagrado é criado a partir das relações que o homem religioso tem com transcendente, e alguns locais, para devoto, há uma maior manifestação do sagrado, pois isso evoca questões emocionais e a percepção do sagrado.

## **METODOLOGIA**

Para esse estudo, utilizou-se pela abordagem qualitativa, pois conforme Gil (2002) o intuito é conhecer as ideias e

concepções por meio das subjetividades, sendo priorizadas as "[...] percepções de atitude e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa interagindo em seu grupo [...]" (CAJUEIRO, 2013, p.33), e por meio desta ação, os fenômenos são interpretados a fim de compreender seus significados. Essa metodologia "[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos." (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 269), ou seja, utiliza do universo dos significados para compreendê-los.

Para Minayo (2002, pp. 21-22), a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões particulares; [preocupa-se com] um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste estudo, foi utilizado, também, da pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Gil (2002, p. 44), ela é "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos". De tal modo, Marconi e Lakatos (2001, p.183) asseguram que "[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre

determinado assunto [...]”.

Assim, para fundamentar a pesquisa, foram realizadas leituras de livros de autores que discutem a respectiva temática, tais como Rosendahl (1996; 1997; 2012) Gil Filho (2008), Correa (2001), Santos (2004; 2006; 2008) e demais autores.

## **DIMENSÕES DA GEOGRAFIA E DA RELIGIÃO**

A abordagem religiosa, nos estudos geográficos, tem como função entender a configuração espacial de um local sagrado que é caracterizado por símbolos religiosos que estabelecem uma íntima relação com o homem religioso. Esses símbolos configuram a sacralização do espaço por meio de uma ação da hierofania.

Os temas relacionados à religião na Geografia ainda são pouco estudados pelos geógrafos. No Brasil esses estudos vêm crescendo, pois tem-se investigado a relevância da materialidade e a espacialidade dos fenômenos e das manifestações religiosas que também são marcadas por símbolos, estes diferentes em cada grupo humano (ROSENDAHL, 1996).



Portanto, a Geografia analisa as dimensões dos fenômenos religiosos, e como o homem vive junto à religião manifestada em vários locais, pois ela é um componente de compreensão da existência do próprio homem e, do mesmo modo, do mundo. Em consonância com as explicações de Rosendahl (1996, p.11) "[...] a Geografia e a religião, se encontram através da dimensão espacial, uma porque analisa espaço, a outra porque, como fenômeno cultural, ocorre espacialmente".

Nisso, a Geografia e a religião estão interligadas, pois ambas se relacionam com o espaço e, este é vivido pelo homem, qual irá manifestar e materializar suas crenças e afetos, visto que todo ritual é realizado em um local que, de certa forma, é diferenciado por outro, já que as revelações de sua criação são distintas (ROSENDAHL, 1996).

No âmbito religioso, a Geografia analisa como uma aparição sagrada quando materializada se especializa em locais distintos. Em suma os estudos geográficos e a religião se encontram, porquanto uma compreenderá o espaço a outra por fazer parte das necessidades humanas no âmbito de entender a vida (ROSENDAHL, 1996).

De acordo Costa (2010), um lugar sagrado possui algo peculiar que é o poder de atrair frequentadores para aquele local. E a Geografia averigua a participação da comunidade

local e de pessoas de outras localidades com relação àquele lugar que, para os frequentadores, têm muito significado.

Assim, a Geografia busca analisar e compreender a diversidade das manifestações religiosas que conseqüentemente criam territorialidades culturais de um determinado grupo social, podendo ser explicadas no espaço e no tempo. Desse modo, as características que marcam determinado grupo religioso farão com que os eles sejam conhecidos, e criem uma identidade cultural religiosa.

Essa identidade pode ser chamada de identidade socioterritorial, ou seja, relaciona-se ao sentimento de pertencimento de um grupo a um estabelecido local que, por eles, tem um significado específico por meio de símbolos ou de tradições que foram passadas de geração em geração, frutos de um passado vivenciado por alguém (HAESBAERT, 1999).

É importante destacar que os estudos geográficos no contexto religioso começaram a ser estudados ao final dos anos de 1970, numa condição de valorizar as relações humanas com o material influenciados pela Escola de Berkeley, que desenvolveu um fator determinante na Geografia Cultural, e que estuda diversas questões das

representações humanas, materializadas no espaço geográfico (CORREA; ROSENDAHL, 2007).

Corrêa (2001, p.9), afirma que:

"A Geografia Cultural desempenhou, na história do pensamento geográfico, um significativo papel, oferecendo uma contribuição particular para a compreensão humana sobre a superfície terrestre [...]". Ganhando sua identidade mediante à obra de Carl Sauer e seus seguidores, um dos temas principais de estudo era a cultura, definida por Sauer como parte exterior do ser humano ou de um grupo social, nessa perspectiva de estudo, destaca-se os diversos assuntos, entre eles a religião (CORRÊA; ROSENDAHL, 2012).

Nesse sentido, a religião é investigada pela Geografia para compreender o ser humano como agente produtor das relações religiosas culturais (ROSENDAHL, 2012). A ciência geográfica, estuda o espaço que na vertente religiosa se interessa em conhecer a respeito das peregrinações em locais sagrados, onde a fé demonstrada expressa sua espacialidade, pois envolve deslocamento de um lugar para o outro em questões de tempo (ROSENDAHL, 1996).

A seguir a discussão será pautada na formação do espaço geográfico, pois este é construído e modelado pelo homem conforme suas necessidades vitais, e o espaço sagrado criado pelo homem religioso.

## **O ESPAÇO GEOGRÁFICO E O ESPAÇO SAGRADO**

O espaço geográfico é construído por seres históricos e sociais, nessa perspectiva, o conceito abordado é um produto das ações humanas sobre a terra, condicionando a espacialidade um conjunto de organizações sócio-políticas que articulam com funções presentes.

Toda manifestação e atuação humana ocorrem no espaço geográfico, Souza (2013) afirma ele também pode ser chamado de espaço social, pois é transformado e produzido pelo ser humano, sendo "[...] algo material, tangível, palpável [...]" (SOUZA, 2013, p.32). No que se referem ao espaço social, Moraes (2005, p. 16) trata como uma: "[...] ação dotada de um sentimento, atribuído pelo executante [...]".

Compreende-se que o espaço geográfico, é aquele habitado e articulado pelos seres humanos, qual mediante suas necessidades vitais molda e o transforma para melhor aproveitá-lo, sendo caracterizado como a segunda natureza, pois neste há uma organização ócio espacial, onde os humanos se organizam e se relacionam com a natureza.

Diante disso, cabe ressaltar que as ações e a consciência humana constroem o espaço, para Santos (2004, p.151) "[...] o

espaço geográfico é também o espaço social". Assim, o espaço é ocupado pelo ser humano, em que ele exerce suas funções e manifesta seus saberes e sentimentos, construindo o seu lugar.

Segundo os dizeres de Santos (2004, p.153):

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de forma que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. [...] O espaço é, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual [...]

É no espaço que o ser humano ao adaptar-se o transforma de acordo com suas necessidades, e ali são estabelecidas relações humanas, sociais, históricas, políticas e também religiosas. Para Santos (2006, p.39)

"[...] o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá [...]".

Santos (2006) baseia-se nas explicações que Émile Durkheim, afirmando que o espaço geográfico é tido como um fato social, visto como resultado da produção humana (SANTOS, 2004). Percebe-se que o espaço é construído a partir da consciência humana, o poder de construir a ação

de forma mental naquilo que se quer implementar. É preciso haver a intenção racional para atuar no espaço, pois ele pode caracterizar e influenciar a vida dos indivíduos que nele habita (MORAES, 2005).

Tal conceito em abordagem, não é apenas um reflexo do produto atual, mas também da produção do passado que acabam por refletir no hoje, sendo construído pelo homem, este é o que o organiza e o transforma, diante disso existem diversos tipos de espaços. Santos (2008, p. 28), considera que

“O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento [...]”.

Dessa maneira, compreende-se que o espaço é dinamizado pelo homem por meio de suas ações e elementos que compõe sua vida em sociedade, sendo assim, ele é modificado, criado e recriado em conformidade com as necessidades humanas para sua habitação e expressão de seus sentimentos. O espaço geográfico é o resultado da junção entre objetos e ações, ou melhor, sociedade e natureza, qual nos permite compreender as ações e atuações humanas passadas até o futuro por meio de uma

compreensão racional do presente (SANTOS 2006).

Se no espaço geográfico materializa as ações humanas, pode-se considerar que a religião é uma ação exterior que nele se consolida mediante a produção dos sujeitos, que cria o espaço sagrado, este apenas considerado para aqueles que têm certa afinidade com o local, os que não têm o consideram como profano, pois nada mais é como um simples espaço, qual não interfere diretamente nas suas concepções e ações.

Com intenso significado religioso, o espaço sagrado, componente da religião, cria dogmas de fé e uma religiosidade num determinado espaço que é considerado sagrado por pessoas ou grupos que procuram intensificar suas relações com o mundo espiritual que poderá ser manifestado na localidade pelos símbolos sagrados.

O ser humano, desde tempos remotos, revelou seus sentimentos religiosos. Na Antiguidade isso se iniciou com cultos a mortos e ao fogo sagrado, considerados como objetos sagrados. Os gregos e os romanos tinham em suas casas um altar que continham cinzas e brasas em que as pessoas daquela moradia suplicavam por saúde, prosperidade e amor, firmando o valor dos objetos sagrados no espaço (ROSENDAHL, 1996).

As práticas de cultos serviam para unir os indivíduos ou a sociedade, nesta perspectiva a religião permite que os seus seguidores compreendam o seu espaço do qual são pertencentes (ROSENDAHL, 1996). Rosendahl (1999, p.50) destaca que: "[...] a religião constitui-se em solução para as frustrações dessa vida terrena, como a realização de tudo que não pode ser realizado aqui [...]".

Entende-se que o ser humano com sua vida conturbada em decorrência do cotidiano busca auxílio na religião para encontrar respostas aos seus problemas, visitando e frequentando espaços sagrados, que traz a ele uma vivência afetiva manifestada pela religião que se espacializa (ROSENDAHL, 1999).

Assim sendo, o indivíduo toma consciência do sagrado quando este a ele se manifesta diferenciando-se no que é profano. Ou seja, toda manifestação do sagrado é considerada uma hierofania, quando a esta ocorre se mostra como a revelação de algo diferente da realidade vivida pelo homem, distinguindo do mundo natural, neste caso "profano" (ELIADE, 2010).

Segundo Eliade (2010), o poder para acontecer milagres e alcançar bênçãos está no espaço sagrado, local onde a manifestação do sagrado aconteceu. Assim, os que acreditam nesta revelação divina, vão até o lugar para ter



um contato mais íntimo com o santificado e obter milagres, soluções para os problemas, fazer orações e agradecimentos a alguma divindade.

Para Chauí (2000), o espaço sagrado é criado pelo homem que fortemente está unido às concepções religiosas. De igual modo, a religião é como um veículo, que une o mundo profano, que seria a natureza e seus elementos com o mundo sagrado, que seriam as divindades, estas habitantes da natureza ou de outro lugar.

Essa ligação, ainda segundo Chauí (2000), foi constituída desde a formação das primeiras aldeias e vilas, onde o guia religioso traçava no chão alguns símbolos que posteriormente seriam reproduzidos no ar, definindo um novo espaço sagrado no ar e consagrado no solo.

Sempre houve uma necessidade da parte do ser humano em ter contato com o mundo metafísico, aquele que está além da sua ordem e impressão, ter uma relação com a ordem espiritual, como resposta e doutrinação para sua vida em sociedade (CHAUÍ, 2000).

Chauí (2000, p.380) afirma que:

"[...] A religião organiza o espaço e lhe dá qualidades culturais, diversas das simples qualidades naturais. Pode-se entender mediante esta citação que a religião organiza a

vida social e determina suas ações no tempo e no espaço. Havendo uma divisão do espaço comum em espaço sagrado, este se caracteriza com cultos, manifestações, oferendas, preces em agradecimentos aos fenômenos tidos como bons que ocorrem na vida e na espacialidade social (CHAUÍ, 2000).

Para Rosendahl (2012, p.73):

"[...] A religião imprime uma ordem ao espaço. A religião está relacionada com a territorialidade e as relações de poder que são mantidas por ela num determinado espaço. Pois a religião remete-se ao sagrado que é materializado e territorializado por meio do poder que as comunidades cultivam e reproduzem (ROSENDAHL, 1997).

Quando o sagrado é materializado cria-se então o espaço sagrado que é instituído a partir do momento em que o homem tem ligação emocional com o espaço físico, que conseqüentemente ocorrerá proveniente da manifestação direta de alguma divindade, ou quando é ritualmente construído pelos homens (ROSENDAHL, 2012).

Segundo Rosendahl, (1996, p.30):

O espaço sagrado é um campo de forças e de valores que eleva o homem religioso acima de si mesmo, que o transporta para um meio distinto daquele qual transcorre sua existência. É por meio dos símbolos, dos mitos e dos ritos que o sagrado exerce sua função de medição entre o homem e a divindade.

O sagrado faz com que o homem se relacione com algo fora da sua realidade material, sendo revelado por meio de objetos e pessoas que faz com que o indivíduo mantenha certo "contato" com o divino, em que apenas é encontrado no local sagrado. Estas pessoas e objetos são sagrados, pois foram de certa forma consagrada para exercer, ou falar algo, somente atribuído a ele (ROSENDAHL, 1996).

É importante destacar que o sagrado se manifesta totalmente fora das concepções naturais que o homem está inserido, podendo ser em qualquer objeto, desde uma árvore, pedra ou pessoa que exprime uma ordem misteriosa que está ligada à realidade não material, mas neste caso espiritual, em que a veneração não será pelo objeto em si, mas por algo de sagrado que contém no objeto que o diferencia de outro qualquer que é um poder transcendental que apenas o sagrado pode ofertar (ROSENDAHL, 1996).

Para a Geografia, o espaço sagrado é existente na sua excelência, pois ele é materializado por objetos e símbolos sagrados que é manifestado pela sacralidade, dando um sentido ímpar para o seu frequentador, pois o homem religioso por mais que acredite que na onipresença divina, há locais que tiveram a sua manifestação (ROSENDAHL, 1996).

Em análise à espacialidade sagrada, é necessário o conhecimento da razão que fez com que determinado espaço se tornasse sagrado, pois ele é qualificado a partir da manifestação que ocorreu em forma de revelação, pois este está arraigado a um espaço humanizado, um lugar material de forças que o homem busca para ligar ou religar ao sobrenatural (ROSENDAHL, 1996).

Costa (2010, p.36), pondera que:

Os lugares associados ao sagrado são potencialmente férteis e estimulam os indivíduos a compreenderem o sentido que a religião oferece à razão humana, bem como a vivência e a prática religiosa, elementos definidores dos espaços sagrados [...]

Nota-se conforme a citação que, os objetos e elementos considerados sagrados podem fazer com que o fiel alcance alguma benevolência divina. Gil Filho (2008, p.71) define o espaço sagrado como

"[...] produto da consciência religiosa concreta e, nesse contexto, não é possível a separação entre posição e conteúdo, pois o último parte de uma consciência do vivido plenamente sensível [...]".

Percebe-se que o espaço sagrado é um espaço afetivo e sensível único, cheios de representações religiosas, tendo um valor próprio, pois o homem religioso procura nesse

espaço manter uma relação íntima com o local terreno a fim de chegar-se ao transcendente por meio das vias simbólicas encontradas (GIL FILHO, 2008).

É no campo materializado pelo sagrado que sucedem as manifestações das práticas religiosas, estas singulares, pois o homem define e caracteriza e estrutura os elementos formadores deste espaço, ou seja, ele escolhe os meios, podendo ser materiais e imateriais que irão mutuamente se envolver com o espaço sagrado (GIL FILHO, 2008).

Fora da ordem do sagrado, encontra-se o profano, ambos segundo Rosendahl (1996, p.32) "[...] estão sempre vinculados a um espaço social [...]" e o "[...] sagrado delimita e possibilita o profano [...]". O espaço sagrado e o profano então em um mesmo espaço, este habitado e com manifestações e registros humanos, em ordens diferentes, sendo o homem classificador do espaço, dando-se isso por razões que o fazem ter ligações com o lugar, que irá classificar o espaço.

O espaço tido como profano segundo Laganá (1986, p.4) "[...] nada mais é do que uma nova manifestação da mesma estrutura constitutiva do homem, que antes se manifestava por meio de manifestações "sagradas". Eliade (2010, p.17) considera o profano aquilo que é "[...] purificado de toda pressuposição religiosa [...]". Mediante a isso, o espaço

profano não tem características religiosas ou nenhum tipo de manifestação nesse aspecto, pois é tudo aquilo que não mantém nenhuma característica com a espacialidade sagrada. (ELIADE, 2010).

Para o homem não religioso o espaço é uma prova daquilo que ele é, o espaço é totalmente igual e sem nenhuma característica que expressa alguma diferença fora da ordem natural (ELIADE, 2010). O espaço profano é aquele não visto como sagrado, onde o homem não tem nenhum afeto ou apego por alguma localidade ou símbolo, pois qualquer objeto contemplado por ele, nada mais é do que um simples objeto, algo dessacralizado<sup>13</sup>.

O profano é aquilo que está fora da ordem do sagrado, por mais que os dois termos se opõem ao mesmo tempo se atraem, mas não se misturam, ou seja, ocorrem na mesma espacialidade, porém com significações distintas (ROSENDAHL, 1997). Tanto o espaço sagrado quanto o profano podem ser criados por algumas circunstâncias sociais. Deixando suas marcas no âmbito social, econômico, político e também religioso.

De tal modo, compreende-se que o espaço sagrado é um elemento de produção do espaço (ROSENDAHL, 1996). Ou

---

<sup>13</sup>Termo utilizado por Lílana Laganá.

seja, em decorrência as relações sociais e culturais, os sujeitos estabelecem para si locais para buscar aproximarem-se do transcendente. E, tais lugares, são considerados sagrados pelo fato e ali ter manifestado o divino.

Ademais, as simbologias sagradas, nos envoltos das crenças e religiosidades é uma maneira de difusão de fé, assim a Geografia propõe reflexões sobre essas ações. Pois, as mudanças que podem ocorrer no espaço, por meio da Religião, fazem com que a ciência geográfica, compreenda os fatores de modificações na espacialidade. São os casos das peregrinações, que segundo Rosendahl (1996), são demonstrações de fé que é evidente as ações no espaço geográfico.

Costa (2010, p.39) descreve que:

[...] determinados lugares sagrados possuem outra especificidade que é o poder de atrair peregrinos, constituindo assim um aspecto importante da geografia da religião, uma vez que a sacralidade dos lugares enseja uma atração difusa na qual se distinguem formas espaciais e temporais diferenciadas.

Esse relacionamento espacial estimula o indivíduo a entender o motivo da serventia da religião para sua vida, conseqüentemente o fenômeno religioso molda e

transforma o espaço, produzindo que reorganizam paisagens e lugares sagrados (COSTA, 2010). A atração irradiada pelo sagrado convida os fiéis, pois eles acreditam que aquilo os poderá fazer por meio da fé que suas vidas tenham sentido, a se desprender da dimensão do mundo material e liga-se a dimensão espiritual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos e as investigações, no campo da Geografia, sobre o espaço sagrado vêm ganhando notoriedade nas últimas décadas dentro da Nova Geografia Cultural. No entanto, sabe-se que, desde tempos remotos o indivíduo buscou conectar-se com o transcendente. E, as relações que são mantidas no âmbito da fé, devoção, religiosidades se manifestam e se materializam no espaço geográfico, este sendo objetivo de estudo da Geografia.

Assim, é evidente o elo existente entre a Geografia e a Religião. A primeira, com o intuito de compreender os fenômenos que se manifestam no espaço geográfico, e religião, diretamente está vinculada ao espaço, pois é nele que ela se materializa, criando o espaço sagrado, este sendo um local de diversos significados, símbolos e representações do indivíduo religiosos, que acredita, na



manifestação do sagrado em determinado local.

Ademais, tais expressões do transcendente, evocadas pelo homem religioso cria o espaço sagrado, até contendo significados e razões para ser considerado tal espaço. No âmbito geográfico, isso revela como o sujeito devoto ao sagrado transforma o local, construindo paisagens sagradas e lugares sagrados, quando também, uma territorialidade.

Todavia, considera-se que a relação entre Geografia e Religião se dá pelo foco da ciência geográfica em estudar o espaço, na compreensão das ações humanas nele e como tais o modificam, e na religião, pelo fato dela se materializar, por meio de simbólicos no espaço, criando a partir das manifestações do sagrado, ou seja, das hierofanias, o espaço sagrado.

Além do mais, promover a discussão sobre Geografia e Religião, é uma maneira de ampliar a compreensão sobre os estudos geográficos. Como também, entender as razões das espacialidades do sagrado afim de promover o respeito e a tolerância religiosa.

Em virtude do que foi discutido teoricamente, a saber, a religião constrói um mundo com uma variedade de significados, e é importante, no âmbito geográfico, articular as representações religiosas que ocorrem no espaço, para

entender a diversidade religiosa e fortalecer a democracia, no sentido em que, os indivíduos conheçam o direito de manifestar sua crença religiosa.

## REFERÊNCIAS

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos:** guia prático do estudante. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**– São Paulo – SP: Editora Ática, 2000.

CORRÊA, R. L. Carl Sauer e a Escola de Berkeley – uma apreciação. In: ROSENDAHL, Z; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro:UERJ,p.9-29, 2001.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Geografia cultural: introduzindo a temática, os textos de uma agenda. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL,Zeny.(Orgs.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.p.9 –18.

COSTA, O. J. L. Hieópolis: O Significado dos Lugares Sagrado no Sertão Cearense. In: ROSENDAHL, Z. (Org.) **Trilhas do Sagrado**. Rio de Janeiro:UERJ,p.35-60, 2010.

ELIDADE, M. **O Espaço Sagrado e o Profano**.1ªedição. São Paulo:Martins Fontes 2010.

GIL FILHO, F. S. F. **Espaço sagrado:** estudos em geografia da religião. Curitiba: Ed. IBPEX, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL,Z; CORRÊA, R. L.(Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p.169-190, 1999.

LAGANÁ, L. O sagrado e o profano na percepção do espaço. **GEOGRAFIA (LONDRINA)**, Londrina, v.4,n. p.3-13,1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, A. C. R. **Ideologias Geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil**. 5º edição. São Paulo: Annablume, 2005.

ROSENDAHL, Z. **Espaço e Religião: Uma Abordagem Geográfica**. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 1996.

ROSENDAHL, Z. **Hierópolis: o sagrado e o urbano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

ROSENDAHL, Z. O Sagrado e o Espaço. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (Org.) **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 119-153, 1997.

ROSENDAHL, Z. O Sagrado e sua Dimensão Espacial. In: CASTRO, I. E. de GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Olhares Geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.133-153, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª edição. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

## CAPÍTULO XVII

### **CORREDORES ECOLÓGICOS**

UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO PARQUE ESTADUAL MORRO  
DO DIABO, TEODORO SAMPAIO/SP

Léia de Andrade  
Vinicius Perrone  
Aroldo Mucare

Os corredores ecológicos surgiram no contexto de manter a conectividade da Paisagem e a permanência da vida silvestre, com isso, permaneciam os fluxos gênicos entre populações e a manutenção da diversidade genética, e a dispersão das espécies, que são "faixas de habitats que se conectam para alcançar os fragmentos de vegetação existente" (BRITO 2012, p. 53). Esse movimento, permitiu estabelecer a importância e o papel dos corredores ecológicos, que desempenham a adoção de técnicas de gestão compartilhada, as ações de conservação, e o envolvimento de vários agentes para a conservação e preservação da biodiversidade.

Os corredores ecológicos apresentam a função de “transformar áreas em estado de mosaicos de múltiplos usos da terra em uma paisagem manejada” (BRITO 2012, p. 60). Por isso, os mosaicos permitem que aconteça um movimento das populações silvestres, através das ligações entre a unidade de conservação e as demais florestas da área. Entende-se ainda que os corredores são mecanismo de planejamento e manejo ambiental, valorizando os diversos biomas brasileiros.

Desta forma, durante uma visita técnica ao Parque Estadual Morro do Diabo, que apresenta eu seu histórico a sua criação em 1941 como uma reserva, mas que se tornou Parque apenas em 1986, o objetivo de sua criação está em proteger uma das últimas florestas de planalto remanescentes do país. Durante a visita técnica foi primeiramente levantada a localização do Parque, na área do Pontal do Paranapanema, no município de Teodoro Sampaio, no Estado de São Paulo. O parque está a onze quilômetros do centro da cidade e apresenta cerca de 34.000 hectares de Mata Atlântica interior.

Diante desse recorte este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a importância e o papel dos corredores ecológicos, construindo uma relação direta como o Parque Estadual Morro do Diabo. Como objetivos específicos foram

elencados: a) compreender o papel dos corredores ecológicos para os parques em unidades de conservação; b) Refletir sobre os corredores ecológicos no Parque Estadual Morro do Diabo.

Para as ações metodológicas foi feito um levantamento bibliográfico de artigos e livros que discutem o papel sobre os corredores ecológicos para os parques em unidades de conservação, destacando a sua função e funcionalidade. Para a reflexão sobre os corredores ecológicos no Parque Estadual Morro do Diabo, foi realizada uma visita técnica que consolidou os momentos de teoria à prática. Cabe enfatizar que a visita técnica foi realizada na disciplina de Recursos Naturais no curso de Turismo da Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" – UNESP do Campus de Rosana-SP.

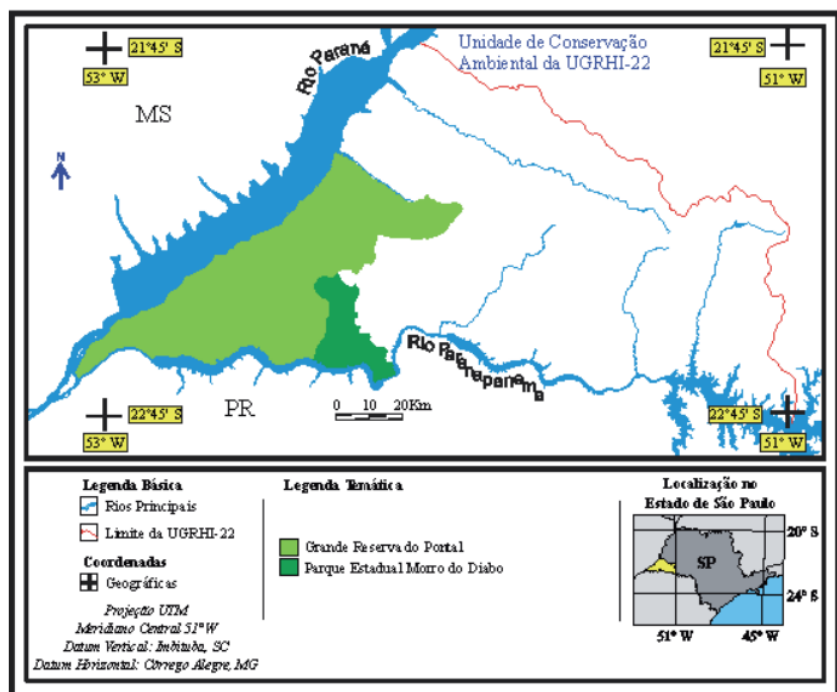
Foram identificados os corredores ecológicos do Parque Estadual Morro do Diabo o que possibilitou a reflexão acerca do deslocamento da fauna, que necessita amplamente dos corredores, e sobre a flora, como um mecanismo de preservação e conservação, além da troca genética das espécies e a dispersão de sementes.

Os caminhos metodológicos seguidos se caracterizam como qualitativo, o primeiro caminho, a partir do levantamento bibliográfico, selecionou artigos e livros que

discutem teoricamente o conceito de corredores ecológicos e sua função junto aos Parques em áreas de conservação. O segundo caminho, aconteceu durante as aulas da disciplina de "Recursos Naturais" do Curso de Turismo da UNESP, campus de Rosana/SP. Foram elencadas discussões teóricas sobre as Unidades de Conservação, Parques dessas áreas e a importância dos corredores ecológicos.

O terceiro caminho, aconteceu durante a visita técnica ao Parque Estadual do Morro do Diabo, que está localizado no município de Teodoro Sampaio/SP. A escolha do Parque para a visita seguiu o critério de proximidade com o campus da Instituição. Além disso, pela importância do Parque em relação localização e demarcações ambientais, como mostra a Figura 1.

**Figura 1:** Localização do Parque Estadual do Morro do Diabo - PEMD



Fonte: Meneguette (2001).

## ASPECTOS HISTÓRICO SOBRE OS CORREDORES ECOLÓGICOS

Desde meados de 1936 o termo corredor ecológico tem sido utilizado, seja no sentido biológico, seja na interligação das Unidades de Conservação, algum documento tem amparado legalmente os corredores ecológicos, que são:



- Decreto nº 750/93, Art.7º - trata sobre corredores entre remanescentes de Mata Atlântica.
- Lei nº 4.771/66 – Institui o Código Florestal.
- Resolução Conama nº 9/96 – estabelece parâmetros e procedimentos para identificação e implementação de corredores ecológicos
- Lei SNUC nº 9.985/0 – o novo regulamento do SNUC conceitua corredores.

Ainda é possível destacar algumas recomendações da Conservation International (2000, p. 5) que recomenda sobre um corredor ecológico não deve ser menor que um bioma inteiro, e precisa ser classificado com uma unidade de planejamento regional.

"[...] um corredor pode se estender por 500 km e atravessar fronteiras nacionais para incluir Unidades de Conservação, habitats naturais remanescentes e suas comunidades ecológicas".

## **OS CORREDORES ECOLÓGICOS PARA AS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO**

Diante da biodiversidade que o território brasileiro apresenta, foi criado e tem se mantido a partir de políticas ambientalistas as Unidades de Conservação – UCs, isso tem auxiliado na conservação e preservação dos vários biomas e ecossistemas do Brasil. Porém, com o passar do tempo, identificou-se que apenas a criação dessas unidades, não era suficiente para manter as populações geneticamente viáveis, por apresentarem danos dos efeitos de bordas, sendo que muitas espécies viáveis estavam em extinção.

Motivados por esses problemas a alternativa viável para as UCs foram a implementação dos corredores ecológicos. Segundo Brito (2012, p. 52) "Os parques nacionais, estaduais e muitos dos municipais são áreas protegidas, significativas para os constituintes bióticos e abióticos dos biomas e ecossistemas brasileiros." Com isso, reforça que a biodiversidade como um patrimônio natural é expressa pelo endemismo das espécies e o patrimônio genético, e reforça o significado dos biomas, ecorregiões e biorregiões (IBAMA, 2001, p. 6).

Além disso, o isolamento de fragmentos de florestas quando avançam dificultam a preservação das UCs, sendo

que sozinhas não mantêm o colapso das funções vitais ecológicas. Os corredores são como uma forma de confrontar os problemas ambientais, considerando o uso da terra Brito (2012, p. 61) enfatiza

Os corredores ecológicos têm a importante função de transformar áreas em estado de mosaicos de múltiplos usos da terra em uma paisagem manejada. É fundamental que haja espaços florestados para permitir o movimento de populações silvestres por meio de "ligações" entre unidades de conservação e florestas próximas.

Neste movimento, para a gestão das UCs os corredores ecológicos desempenham o papel como unidade de planejamento, na busca de juntar esforços para os problemas ambientais, tanto para o manejo em geral como para a solução e incentivo a sustentabilidade, até mesmo no sentido de implementar ações de educação ambiental e compreender sobre a conservação da biodiversidade.

## **OS CORREDORES COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DAS UCS**

As ações para a implementação de corredores ecológicos requerem a sua compreensão tendo como enfoque conciliar a conservação da biodiversidade e as demandas

da sociedade e das atividades que exploram os recursos naturais. Por isso, as estratégias precisam integrar as atividades programáticas pela atuação local.

No caso, as gerencias executivas do Ibama que traça nas estratégias a implementação quanto:

- à capacitação das comunidades envolvidas, com as informações necessárias para que possam participar do processo de desenvolvimento do projeto do corredor ecológico;
- ao envolvimento dos principais atores regionais e suas representações em torno dos objetivos comuns do projeto do corredor ecológico;
- à integração e à articulação entre as políticas públicas regionais intersetoriais, buscando objetivos comuns e reforços entre si.

Desta maneira, os corredores ecológicos identificam áreas com potencial para a expansão das unidades de conservação, por meio do zoneamento ambiental e/ou ordenamento territorial, é possível identificar e manejar o planejamento integral do uso dos recursos naturais. Além disso, cria uma escala de preservação/conservação, para Brito (2012, p. 83)

Com os corredores ecológicos, objetiva-se: proteger aquelas áreas que não foram beneficiadas pelas unidades de conservação, mediante gestão e manejo integrado dos ecossistemas para proteger a fauna e a flora; possibilitar a promoção da gestão integrada de ecossistemas inteiros e o uso sustentável dos recursos naturais; ajudar na redução da pressão sobre os limites da unidade de conservação e na mitigação dos efeitos de bordas e assegurar uma paisagem sustentável, por meio da expansão de escalas de conservação. Isso significa dizer que um corredor ecológico deve adotar uma escala de planejamento que envolva bacias hidrográficas inteiras.

O Ibama desenvolve um amplo trabalho sobre a implementação de corredores ecológicos, sendo que os estados e municípios são integrados e assim estabelece alguns passos para o compartilhamento das decisões. Como mostra o Quadro 1 de Procedimentos para o estabelecimento de corredores ecológicos:

**Quadro 1:** Sobre os procedimentos para os corredores ecológicos.

| <b>Procedimentos para o estabelecimento de corredores ecológicos</b> |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação</b>                                                 | exame de áreas de estudos e levantamentos das características ambientais, atores sociais, comunidades. Conceito básico de corredor ecológico ou de biodiversidade                                                                                        |
| <b>Levantamento de informações</b>                                   | área de estudos;<br>Identificação da função vital do corredor ecológico;<br>Fatores ecológicos e socioeconômico;                                                                                                                                         |
| <b>Discussão</b>                                                     | exame do perímetro do corredor ecológico;<br>Escala de ecossistemas (bacia hidrográfica, outras);<br>Fator fragmentação dos habitats importantes;<br>Identificação/seleção dos habitats núcleos;<br>Identificação dos locais com potencialidade para UCs |
| <b>Discussão</b>                                                     | exame das diretrizes de conservação do corredor ecológico                                                                                                                                                                                                |
| <b>Seleção</b>                                                       | áreas que contenham UCs e áreas com grande número de ecossistemas com alta importância ecológica                                                                                                                                                         |
| <b>Análise do ambiente</b>                                           | áreas de fragmentos florestais (tamanho e diversidade ecológica existente), remanescentes florestais contínuos, espécies com risco de extinção; áreas com diversidade cultural                                                                           |
| <b>Limites</b>                                                       | limites político-administrativo, unidade geomorfológica regional                                                                                                                                                                                         |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Elaboração do projeto básico do corredor ecológico</b></p> | <p>Diagnóstico, Plano de Monitoramento de ações/impactos; governabilidade/participação; instrumento legal (Portaria, Resolução/Conama, Decreto); Conselho, Comitês Gestores</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p><b>Estratégia de planejamento do corredor ecológico</b></p>   | <p>cenário (contexto) e objetivo; procedimentos e principais conteúdos de planejamento básico (levantamentos); escala e conteúdo; características ambientais das florestas, vegetação e principais cursos d'água e suas características (rede hídrica); acesso e uso da terra; unidades de conservação; conectividade e fluxo gênico; fator ecológico e fator socioeconômico na área de estudos e seus levantamentos da fauna (situação dos mamíferos) e flora (distribuição da vegetação nativa, secundária e reflorestamentos); fator socioeconômico – ferrovias, rodovias, unidades de conservação, plano regional; desenho do corredor ecológico na área de estudo – princípio, seleção das espécies indicadoras, seus habitats e distribuição; principais fatores de fragmentação, características ambientais dos tipos de vegetação existente; elaboração de mapas temáticos e de conectividades; monitoramento das atividades do corredor ecológico (planos), inventários etc.</p> |

Fonte – Adaptado de Brito (2012)

Nos aspectos sociais, o envolvimento dos grupos locais na implementação e preservação dos corredores ecológicos tem um significativo papel, pois envolve diferentes grupos sociais, o poder público local, culturas, universidades, entre outros que pode concentrar esforços que geram resultados na conservação da biodiversidade.

Cabe ainda enfatizar sobre o I e II Seminário Nacional sobre Corredores Ecológicos no Brasil (2001 e 2004) que buscou sistematizar formas do planejamento de um corredor ecológico e definiu que algumas etapas necessitam ser cumpridas, como:

- Identificação de áreas relevantes para a conservação ambiental.
- Identificação de parceiros institucionais.
- Definição da área do corredor ecológico (seminário).
- Formação de equipe interna, pré-projeto, para discussão.
- Realização de seminários nos municípios parceiros regionais.
- Diagnóstico de potenciais ambientais, econômicos e culturais.



## Método de seleção

- Áreas com grupo de Unidades de Conservação.
- Análise dos fragmentos (tamanho, diversidade e proximidade com espécies ameaçadas).
- Áreas de remanescentes florestais contínuas.
- Áreas com espaço geográfico com maior número de ecossistemas.
- Áreas com alta diversidade cultural e com formas diversas de adaptação homem-natureza.
- Áreas de alta importância ecológica com alta pressão antrópica (*hotspots*).

## Limites

- Unidades geomorfológicas regionais como limites dos ecossistemas.
- Características locais/regionais.
- Limites político-administrativos.
- Capacidade de gestão/envolvimento/participação dos diversos atores sociais do processo.
- Unidades geomorfológicas regionais como limites

dos ecossistemas.

- Características locais/regionais.
- Político-administrativos.
- Capacidade de gestão/envolvimento/participação dos diversos atores sociais do processo.

### **Aspectos sociais**

- Socialmente justo: respeito às comunidades e a seu modo de estruturação social.
- Comunidades organizadas, articuladas e comprometidas.
- Atores sociais conscientizados sobre a importância dos recursos naturais.

### **Aspectos econômicos**

- Economicamente viáveis, sustentáveis, rentáveis etc.
- Uso de tecnologias adequadas, respeitando o zoneamento ecológico-econômico.
- Opções econômicas sustentáveis às comunidades locais e a outros agentes.

## **Aspectos ambientais**

- Ecossistemas com condições ambientais que garantam a manutenção da biodiversidade.
- Conectividade de áreas protegidas e outros fragmentos sem proteção legal.

## **Escala**

- Estar em conformidade com a capacidade de gestão e das condições socioeconômicas da região.
- Contemplar no conceito o caso de corredor ecológico de UCs.
- Incluir no conceito de corredor ecológico a escala temporal.
- Especificar o conceito de qualidade de vida "humana" ou das populações residentes".

## **Função vital**

- Conservação e manutenção da biodiversidade – proteção de áreas naturais que se constituam em habitats indicativos das reais possibilidades de manutenção dos processos ecológicos que

permitam fluxos gênicos.

- Manutenção ou restauração da paisagem, para manter, ou restaurar conectividades entre áreas de habitats que possibilitem o movimento de espécies ou fluxos gênicos dos processos ecológicos entre remanescentes naturais ou modificados.
- Preservação da diversidade genética de espécies, de ecossistemas e da paisagem.
- Promoção da inclusão social de quem reside no âmbito do corredor ecológico.
- Qualidade de vida dos presentes e futuras gerações.
- Desenvolvimento sustentável no âmbito do corredor ecológico para atender às necessidades das gerações atuais, sem comprometer as necessidades das gerações futuras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O Parque Estadual Morro do Diabo esta dentre as UCs que são gerenciadas pelo Instituto de Floresta do Estado de São Paulo, na região do extremo oeste do Estado de São Paulo, faz parte do Pontal do Paranapanema. A vegetação do

Parque é a maior e mais significativa amostra do ecossistema predominante no Planalto Ocidental Paulista, que restou, a Floresta Tropical e Estacional Semidecidual, ou Mata Atlântica interior.

Essa formação florestal se caracterizou por se situar na confluência dos rios, que tem por limites ao sul o rio Paranapanema e a oeste o rio Paraná. Para o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC a área do Parque do Morro do Diabo busca a preservação de áreas naturais ou pouco alteradas, preservando a paisagem, o ecossistema e os sítios geológicos.

Para identificação dos corredores ecológicos no Parque Morro do Diabo, foi necessário realizar a trilha do Morro do Diabo, o percurso foi de 2,5 quilômetros e teve uma duração de 3 horas, durante todo o percurso foi acompanhado por um monitor do parque. A trilha leva ao alto do morro e no mirante, a imagem a seguir mostra a entrada da trilha.

**Figura 2:** Entrada da Trilha Morro do Diabo.



Fonte – Autores (2022)

Ao chegar no topo do morro é possível visualizar as extremidades do Parque e a relação com sociedade, sendo possível identificar que a Rodovia Arlindo Bettio (SP-613) passa por dentro da área do parque, como mostra a imagem a seguir.

**Figura 3:** Alto da Trilha do morro do diabo e a BR Arlindo Bettio

Fonte: Autores (2022)

Embora a estrada apresente sua importância econômica, causa uma fragmentação da paisagem geográfica e também distúrbios na fauna e flora. Para diminuir o impacto acontece um monitoramento da fauna, e foram implementados túneis para que os animais possam transitar, além disso o monitoramento da estrada e das espécies tem sido feitas para diminuição dos atropelamentos de animais.

Nesse processo os corredores ecológicos do parque resultaram em uma zona de amortecimento da unidade de conservação, para aumentar as chances de sobrevivência das espécies que estavam confinadas aos limites da área. Como mostra a imagem a seguir.

**Figura 4:** Zona de amortecimento do Parque do Morro do Diabo



Fonte: Autores (2022).

Segundo o Conservation International (2000, p. 5)

Corredores Ecológicos, reconhecidos em ato do Ministério do Meio Ambiente, integram os mosaicos para fins de sua gestão". No Art. 11, o parágrafo único estabelece que: "Na ausência de mosaico, o corredor ecológico que interliga unidades de conservação terá o mesmo tratamento da sua zona de amortecimento".

Nesse movimento é possível destacar que as zonas de entorno estavam sendo comprometidas, e os impactos sobre os elementos físicos e biológicos estavam em risco. Por isso a implementação de um corredor ecológico na escala regional dos ecossistemas precisa ser fundamentada



na interpretação da paisagem, e o planejamento acarreta em salvaguardar fragmentos florestais remanescentes, criar os blocos florestais para posteriormente formar a conectividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, foi resultado de algumas reflexões realizadas durante a disciplina de Conservação dos Recursos Naturais e da visita técnica realizado no Parque Estadual Morro do Diabo, em Teodoro Sampaio/SP. Algumas limitações podem ser destacadas, pelo fato, de ser uma perspectiva do turismólogo em formação inicial, mas que possibilitou a abertura para um diálogo que se aprofunde diante do turismo em áreas naturais, a importância de compreender teórico e prática a ação desses profissionais em Unidades de Conservação e em Parques. Sendo que para Brito

concepção de corredores ecológicos é a ampliação da escala da área, ou limites da área, que se pretende conservar e preservar, passando da conservação de unidades isoladas para a escala de conservação de ecorregiões e ecossistemas, mediante ação integrada entre os atores sociais, ou *stakeholders*, combinando-se união de esforços de todos os parceiros para fortalecer a gestão participativa, visando ao planejamento, monitoramento e controle de ações para garantir a máxima

conservação da diversidade biológica. (2012, p.249)

Sobre a identificação dos corredores ecológicos é possível perceber que implica uma articulação entre os gestores do Parque, a governança local, para que sejam estruturadas as áreas protegidas e as conectividades. Outro fato é a relação da população com o meio, a fronteira agrícola, e o turismo, que mostram o acesso e o uso dos recursos naturais, pela diversidade e fragilidade, que reflete o respeito as áreas de proteção e conservação ambiental, que pode determinar futuramente se é uma paisagem sustentável.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 6.902, de 31 de agosto de 1981 – **Dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental e dá outras providências.**

BRASIL. Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981 – **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação.**

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **O Corredor Central da Mata Atlântica:** uma nova escala de conservação da Biodiversidade. Ministério do Meio Ambiente, Conservação Internacional e Fundação SOS Mata Atlântica. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Conservação Internacional, 2006. Disponível em:

<<http://www.conservation.org.br/publicacoes/files/CorredorCentraldaMataAtlantica.pdf>>.

BRITO, Francisco. **Corredores ecológicos**: uma estratégia integradora na gestão de ecossistemas / Francisco Brito. 2. ed. rev. – Florianópolis, Ed. da UFSC, 2012.

CONSERVATION INTERNATIONAL (C.I.). **Planejando paisagens sustentáveis**. Instituto de Estudos Socioambientais – IESB. Bahia, 2000.

IBAMA. **Ecossistemas brasileiros**. Organizado por Moacir Bueno Arruda. Brasília: Edições IBAMA, 2001.

IBAMA. **GEO Brasil 2002**: perspectiva do meio ambiente no Brasil. Organizado por Thereza Christina Carvalho Santos e João Batista Drumond Câmara. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

IBAMA. Corredores ecológicos no Brasil: o enfoque ecossistêmico na implementação da Convenção da Biodiversidade. In: **Gestão integrada de ecossistemas aplicadas a corredores ecológicos** (Org.). Brasília: Edições IBAMA, 2006. p. 34.

IBAMA. Ecorregiões ecológicas no Brasil. Gestão Integrada de Ecossistemas. In: **Corredores ecológicos** – uma abordagem integradora de ecossistemas no Brasil. Brasília: Edições IBAMA, 2004.

MENEGUETTE, A. A. C. **Atlas interativo do Pontal do Paranapanema: uma contribuição à educação ambiental**. 2001. 190 f. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2001. Disponível em: < [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/116073/meneguette\\_aac\\_ld\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/116073/meneguette_aac_ld_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>.

## S O B R E O S A U T O R E S

### CAPÍTULO I

#### **Thaynara Cortinhas**

Graduada em Geografia (licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro. E-mail: [thaynara.cortinhas@unesp.br](mailto:thaynara.cortinhas@unesp.br)

#### **João Pedro Pezzato**

Professor Associado no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro. E-mail: [joao.pezzato@unesp.br](mailto:joao.pezzato@unesp.br)

### Capítulo II

#### **Rosana Kostecki de Lima**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [rosanakostecki@hotmail.com](mailto:rosanakostecki@hotmail.com)

#### **Agostinho Prado Alves Junior**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [agostinho.prado@uel.br](mailto:agostinho.prado@uel.br)

#### **Maico Eduardo Dias Dias**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [maico.eduardo.dias@uel.br](mailto:maico.eduardo.dias@uel.br)

### Capítulo III

#### **Caroline Henriques Siqueira**

Graduada em Geografia (licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro. E-mail: [caroline.siqueira@unesp.br](mailto:caroline.siqueira@unesp.br)

#### **João Pedro Pezzato**

Professor Associado no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro. E-mail: [joao.pezzato@unesp.br](mailto:joao.pezzato@unesp.br)

## **Capítulo IV**

### **Marina Alves Ferreira**

Graduanda em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [marina.alves.ferreira@uel.br](mailto:marina.alves.ferreira@uel.br)

### **Ricardo Lopes Fonseca**

Docente no Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [ricardolopesf@uel.br](mailto:ricardolopesf@uel.br)

## **Capítulo V**

### **Jaqueline Telma Vercezi**

Docente do Departamento de Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [jaqvercezi@uel.br](mailto:jaqvercezi@uel.br)

### **Patrícia Fernandes de Paula-Shinobu**

Docente do Departamento de Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [pfpaula@uel.br](mailto:pfpaula@uel.br)

### **Matheus Balieiro**

Licenciado e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [matheus.balieiro@uel.br](mailto:matheus.balieiro@uel.br)

## **Capítulo VI**

### **Rafaela Vieira Naiwerth**

Graduanda em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [rafaela.naiwerth@uel.br](mailto:rafaela.naiwerth@uel.br)

### **Josirene Mariana Pereira**

Graduanda em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [josirene.pereira@uel.br](mailto:josirene.pereira@uel.br)

## **Capítulo VII**

### **Edson José do Nascimento**

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [edson.nascimento1968@gmail.com](mailto:edson.nascimento1968@gmail.com)

## Capítulo VIII

### **Breno da Conceição Neto**

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). E-mail: [breno.neto@uenp.edu.br](mailto:breno.neto@uenp.edu.br)

### **Léia Aparecia Veiga**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [leia.veiga@uel.br](mailto:leia.veiga@uel.br)

## Capítulo IX

### **Maria Luzia Ferreira**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [maria.luzia.geoeeduca@uel.br](mailto:maria.luzia.geoeeduca@uel.br)

### **Victoria Piroli**

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [victoria.piroli@uel.br](mailto:victoria.piroli@uel.br)

### **Eloiza Cristiane Torres**

Docente do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [elotorres@uel.br](mailto:elotorres@uel.br)

## Capítulo X

### **Thalison Ramon Fernandes Lima**

Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Especialista no Ensino de Filosofia e Pós-Graduando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: [thalisonf13@gmail.com](mailto:thalisonf13@gmail.com)

### **Marcelo Augusto Rocha**

Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americano (PPG-IELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu, PR- Brasil. E-mail: [marcelo.rocha@unila.edu.br](mailto:marcelo.rocha@unila.edu.br)

## Capítulo XI

### **Edson José do Nascimento**

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail:

[edson.nascimento1968@gmail.com](mailto:edson.nascimento1968@gmail.com)

## Capítulo XII

### **Vinicius Augusto Marques dos Santos**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail:

[vi.augusto2022@uel.br](mailto:vi.augusto2022@uel.br)

### **Sergio Aparecido Nabarro**

Docente no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [sergionabarro@uel.com](mailto:sergionabarro@uel.com)

## Capítulo XIII

### **José Mauro Palhares**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Binacional do Oiapoque. E-mail: [jmpalhares@gmail.com](mailto:jmpalhares@gmail.com)

### **Leonardo da Silva Thomazini**

Professor visitante na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, PR. E-mail: [leosthomazini@gmail.com](mailto:leosthomazini@gmail.com)

### **Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer**

Professora associada na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, PR. E-mail:

[marcia.scheer@unila.edu.br](mailto:marcia.scheer@unila.edu.br)

## Capítulo XIV

### **Wilson Aparecido Paschoal**

Licenciado, bacharel e Especialista em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [wilsonpaschoal@gmail.com](mailto:wilsonpaschoal@gmail.com)

### **Eloiza Cristina Torres**

Docente do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO/UEL). E-mail: [elotorres@uel.br](mailto:elotorres@uel.br)

## **Capítulo XV**

### **Kátia Dias Oliveira**

Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: [katia-dias1998@hotmail.com](mailto:katia-dias1998@hotmail.com)

### **Antonio Carlos Vitte**

Docente do Departamento de Geografia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: [vitte@unicamp.br](mailto:vitte@unicamp.br)

## **Capítulo XVI**

### **Breno da Conceição Neto**

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). E-mail: [breno.neto@uenp.edu.br](mailto:breno.neto@uenp.edu.br)

## **Capítulo XVII**

### **Léia de Andrade**

Professora colaboradora na Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [landrade@uel.br](mailto:landrade@uel.br)

### **Vinicius Perrone**

Graduando no curso de Turismo da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP). E-mail: [vinicius.perrone@unesp.br](mailto:vinicius.perrone@unesp.br)

### **Aroldo Mucare**

Graduando no curso de Turismo da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP). E-mail: [aroldo.m.moraes@unesp.br](mailto:aroldo.m.moraes@unesp.br)



