

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Priscylla Karoline de Menezes
ORGANIZAÇÃO

Olhares reflexivos para o ensino de Geografia
EDUCAÇÃO E PESQUISA GEOGRÁFICA EM FOCO

Edições
Legep/Ufpe

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Priscylla Karoline de Menezes
ORGANIZAÇÃO

Olhares reflexivos para o ensino de Geografia
EDUCAÇÃO E PESQUISA GEOGRÁFICA EM FOCO

Edições LEGEP/UFPE
2021

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

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE
CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000
Site: www.ufpe.br
Capa: Francisco Kennedy Silva dos Santos
Idioma: Português

Revisão: Comissão Editorial

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

Catálogo da Publicação na Fonte

Olhares reflexivos para o ensino de Geografia – Educação e Pesquisa Geográfica em foco (2.: 2021: Recife, PE).

Olhares reflexivos para o ensino de Geografia – Educação e Pesquisa Geográfica em foco / Francisco Kennedy Silva dos Santos; Priscylla Karoline de Menezes (Organização). – Recife, PE: Edições Lelep/UFPE, 2021.il.
308p.

1 PDF. (Livro Digital)

ISBN: 978-65-00-27067-9

Acesso: www.ufpe.br/lelep/publicacoes

1. Professores – Formação – Docência. 2. Ensino de Geografia – Geografia. 3. Educação Geográfica. 4. Pesquisa Geográfica (2021:Recife, PE). I. Dos Santos, Francisco Kennedy Silva; Menezes, Priscylla Karoline de (Org). II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CDU: 370
CDD 370.71

SOBRE OS AUTORES

Bruno Vieira de Andrade – Graduado no curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE (PPGEO); pesquisando sob a linha de pesquisa Educação, Cultura, Política e Inovação na produção contemporânea do espaço. Colaborador no projeto de extensão: EducaOcean - UFPE (2017-2018) e do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP)-UFPE; Membro da equipe técnica de editoração da Revista Ensino de Geografia (Recife).

Dhayanna Chrystian Silva de França – Graduada em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2019); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), com pesquisa na linha Educação, Cultura, Política e Inovação na produção contemporânea do espaço; Colaboradora do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE) e no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE).

Diego Albuquerque de Souza e Silva – Possui graduação em Geografia/Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Colaborador do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (GEOCONCEITOS/CNPq/UFPE).

Francisco Kennedy Silva dos Santos – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Professor permanente e pesquisador do curso de graduação em Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGEO do DCG/UFPE. É Líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPQ/UFPE) e Coordenador do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE).

Itallo Fernando de Freitas Silva – Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2018); Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE; pesquisando na área de concentração: Regionalização e Análise Regional; atuando na linha de pesquisa: Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço. Colaborador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação-

GPECI/UFPE e no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP). Membro da equipe técnica editorial da Revista Ensino de Geografia (Recife).

Janiara Almeida Pinheiro Lima – Mestrado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE, Especialista em Gestão de Ambientes Costeiros Tropicais, professora de Geografia da Rede estadual e municipal em Pernambuco, Técnica em Educação Ambiental GEIDH/SEDE/PE. Colaboradora do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (GEOCONCEITOS/UFPE) e do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE).

João Victor Falcão da Silva – Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atuou como Colaborador no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE) e no Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) de 2018 a 2020, e da Residência Pedagógica (RP/Capes) de 2020 a 2021.

Josias Ivanildo Flores de Carvalho – Doutorando em Geografia e Mestre em Geografia (2017-2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo, na área de concentração: Regionalização e Análise Regional. Graduação em Licenciatura em Geografia (2013-2016) pelo Departamento de Ciências Geográficas - DCG, ambos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professor Substituto do Departamento de Ciências Geográficas – DCG e do Departamentos de Métodos e Técnicas – DMTE, do Centro de Educação – CE/UFPE. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia/Educação Geográfica.

Lucas Antônio Viana Botelho – Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. Colaborador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE). Pesquisador no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE).

Maria Beatriz Andrade Fernandes – Possui graduação em Geografia/Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Colaboradora do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (GEOCONCEITOS/CNPq/UFPE). Integrou o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) de 2019 a 2020 e o Programa Residência Pedagógica (RP/CAPES) de 2020 a 2021.

Mateus Ferreira Santos – Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciado em Geografia e Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente é professor formador no curso de licenciatura em geografia a Distância da UFPE. Têm experiência na área de Ensino de Geografia, Tecnologias Educacionais, Formação de Professores, Currículo e Educação a Distância. Além disso, é colaborador nos Grupos de Pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPq/UFPE) e Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (GEOCONCEITOS/CNPq/UFPE) no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE).

Matheus Rivail Alves de Araújo Pereira – Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), colaborador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE) e do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE), membro da equipe técnica de editoração da Revista Ensino de Geografia (Recife).

Priscylla Karoline de Menezes – Possui doutorado (2018), mestrado (2014) e graduação (2011) em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialização em Gestão Ambiental pelo Centro Universitário de Goiás - Uni-Anhanguera (2008) e graduação em Gestão Ambiental pelo IFG - Campus Goiânia (2006). Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco - Departamento de Ciências Geográficas (UFPE-CFCH-DCG) e do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação e Cidade (NUPEC); Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (GEOCONCEITOS/UFPE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE).

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra – Licenciada em Geografia (UFPE). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. Colaboradora do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP - UFPE) e participante do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI - UFPE). Desenvolve pesquisas na área

de Ensino de Geografia e Temáticas Emergentes e Educação Geográfica por outras Cartografias Escolares.

Thiago Breno de Medeiros Carmo – Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. Membro do corpo técnico da Revista Ensino de Geografia (Recife). Já atuou na área de logística, onde possui formação técnica pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU-PE, exercendo vínculo profissional junto a Fundação de Assistência e Seguridade Social da Companhia Hidroelétrica do São Francisco - FACHESF-Recife. Atualmente se concentra em atividades de pesquisa junto ao Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE) e do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE).

Valdemira Pereira Canêjo de Andrade – Graduada em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2017); Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Colaboradora do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação-GPECI/UFPE e no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP).

Yannick Ralf Potdevin – Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando na Coordenação de Arborização do município de Jaboatão dos Guararapes. Reflexão elaborada com base no que foi apresentado em Trabalho de Conclusão de Curso.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	10
AS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA _____	13
<i>Josias Ivanildo Flores de Carvalho</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
TESSITURAS FORMATIVAS SOCIOAMBIENTAIS PARA A ECOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OLHARES, DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES CRÍTICO-TRANSFORMADORAS _____	36
<i>Lucas Antônio Viana Botelho</i>	
A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFPE _____	60
<i>Valdemira Pereira Canêjo de Andrade</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS _____	80
<i>Janiara Almeida Pinheiro Lima</i>	
MOBILE LEARNING E ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA _____	101
<i>Bruno Vieira de Andrade</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UMA MIRADA EM UM CURSO DE ENSINO A DISTÂNCIA _____	118
<i>Mateus Ferreira Santos</i>	
O ENSINO DE GEOGRAFIA E A REALIDADE VIRTUAL EM ESPAÇOS DE CRIAÇÃO DIGITAL: RELATO DE UMA PESQUISA _____	138
<i>Itálio Fernando de Freitas Silva</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
O DESCOMPASSO ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE: O ENSINO E A INSERÇÃO DAS ESCOLAS NO SISTEMA TECNOLÓGICO NA CIDADE DO RECIFE (ENSAIOS DA PESQUISA) _____	154
<i>Dhayanna Chrystian Silva de França</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
O ESPAÇO PÚBLICO E SEUS DIVERSOS USOS: UM ESTUDO SOBRE A PRAÇA DE BOA VIAGEM, EM RECIFE-PE _____	167
<i>Diego Albuquerque de Souza e Silva</i> <i>Priscylla Karoline de Menezes</i>	
DA CASA À ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA _____	187
<i>Maria Beatriz Andrade Fernandes</i>	

A LITERATURA DE FANTASIA COMO LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA-REFLEXIVA DA OBRA FOGO E SANGUE DE GEORGE R. R. MARTIN	206
<i>João Victor Falcão da Silva</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
RECONNECTANTO AS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	233
<i>Matheus Rivail Alves de Araújo Pereira</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
DIMENSÕES SOCIOLÓGICAS DA FORMAÇÃO GEOGRÁFICA: REFLETINDO RACIONALIDADES ENTRE O PROFESSOR-BACHAREL	251
<i>Thiago Breno de Medeiros Carmo</i> <i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
CARTOGRAFIAS DE SI: APROXIMAÇÕES	270
<i>Tâmara Carla Gonçalves Bezerra</i>	
VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA	289
<i>Yannick Ralf Potdevin</i>	

APRESENTAÇÃO

A Coletânea “Olhares reflexivos para o ensino de Geografia – Educação e Pesquisa Geográfica em foco” organizada pelos professores Francisco Kennedy Silva dos Santos e Priscylla Karoline de Menezes expressa de forma situada e reflexiva algumas das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) pelos seus colaboradores em nível de Graduação e Pós-graduação (Mestrado e Doutorado). As discussões são produtos de investigações no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI) e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (GEOCONCEITOS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Pesquisar o/no ensino de Geografia é convidar-se para uma bricolagem de sentidos e saberes. Kincheloe (2007)¹ define bricolagem como uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Portanto, os autores aqui que tecem esta bricolagem, adotam uma postura ativa para criar processos de investigação ao passo em que surgem demandas. Neste contexto, esta Coletânea está estruturada a partir de múltiplos diálogos:

O artigo – As licenciaturas em geografia na formação de professores para a educação básica brasileira – de autoria de Josias Ivanildo Flores de Carvalho e Francisco Kennedy Silva dos Santos possui como objetivo central compreender o processo histórico dos cursos de formação de professores no Brasil e seus rebatimentos para a formação de professores de Geografia nos cursos de Licenciatura em Geografia.

O artigo – Tessituras formativas socioambientais para a ecoformação de professores de geografia: olhares, diálogos e proposições crítico-transformadoras – de autoria de Lucas Antônio Viana Bôtelho desenvolve um raciocínio crítico-reflexivo e transformador sobre a formação inicial e sobre as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, tendo como ponto de partida e chegada a feitura de tessituras formativas socioambientais.

O artigo – A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores de geografia da UFPE – de autoria de Valdemira Pereira Canêjo de Andrade e Francisco Kennedy Silva dos Santos convidam o leitor a refletir como os professores de Geografia em formação inicial vivenciam a relação entre ensino e pesquisa, uma vez que a vivência da pesquisa na graduação pode ser

¹ KINCHELOE, J. L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

compreendida como uma maneira de auxiliar o futuro professor de Geografia a entender o que faz e descobrir novas formas de fazer em sala de aula.

As competências socioemocionais na formação inicial de professores(as) de geografia: reflexões contemporâneas – de autoria de Janiara Almeida Pinheiro versa sobre um olhar acerca das competências socioemocionais e como são vivenciadas nas licenciaturas em Geografia no Recife. O estudo foi desenvolvido considerando a atuação do(a) futuro(a) professor(a) frente aos desafios para o fazer docente na Educação Básica no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Bruno Vieira de Andrade e Francisco Kennedy Silva dos Santos no artigo – Mobile learning e ensino remoto de geografia – procuram investigar se os alunos egressos de uma IFES tiveram contato com a categoria de Mobile Learning durante a formação inicial. Para tanto são discutidos conceitos centrais associados a Educação e as Tecnologias Digitais e sua relação com as metodologias ativas em contexto de ensino remoto.

O artigo – Tecnologias digitais na formação de professores de geografia: uma mirada em um curso de ensino a distância – de autoria de Mateus Ferreira Santos procura apresentar uma discussão assentada em um diálogo argumentativo com autores que desvelam a teia de conhecimentos sobre a importância das tecnologias digitais na formação e atuação de professores de geografia da educação básica.

O artigo de Itállo Fernando de Freitas Silva e Francisco Kennedy Silva dos Santos – O ensino de geografia e a realidade virtual em espaços de criação digital: relato de uma pesquisa – busca respostas que evidenciem as potencialidades e limitações que a realidade virtual impõe perante a sua utilização com finalidade pedagógica. Diante disso, é apresentado os espaços de criação digital, que são fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas exitosas. De modo geral, os autores procuram compreender as potencialidades e as limitações do uso da realidade virtual nas aulas de Geografia enquanto ferramenta pedagógica para a construção de aprendizagens colaborativas.

O artigo de Dhayanna Chrystian Silva de França e Francisco Kennedy Silva dos Santos – O descompasso entre escola e sociedade: o ensino e a inserção das escolas no sistema tecnológico na cidade do Recife (ensaios da pesquisa) – intenta argumentar acerca dos desafios e possibilidades quanto a inserção das escolas no sistema tecnológico na cidade do Recife.

O artigo – O espaço público e seus diversos usos: um estudo sobre a praça de Boa Viagem, em Recife/Pe – de Diego Albuquerque de Souza e Silva e Priscylla Karoline de Menezes procura compreender os diferentes usos e atribuições, de moradores e turistas, quanto ao espaço público da Praça de Boa Viagem, em Recife – PE. Constitui um levantamento dos diferentes usos atribuídos a praça de Boa Viagem na cidade de Recife/PE pelos seus usuários.

Da casa à escola: reflexões sobre experiências e emoções no ensino de geografia – de autoria de Maria Beatriz Andrade Fernandes apresenta as experiências vividas e as emoções com os lugares como ponto de partida para refletir sobre práticas que abriguem um ensino humanizado de Geografia.

João Victor Falcão da Silva e Francisco Kennedy Silva dos Santos no artigo – A literatura de fantasia como linguagem para o desenvolvimento de competências no ensino de geografia: uma análise crítica-reflexiva da obra fogo e sangue de George R. R. Martin – apresentam uma reflexão a partir da imaginação explorada pelos sujeitos até a ampla produção da cultura, as ideias de impossível e de sobrenatural que corroboram (ou não) as mais diversas concepções que temos sobre a realidade. É nesse vasto e fértil campo social que os autores anunciam a fantasia enquanto causa e consequência dos questionamentos que fazemos sobre o mundo ao nosso redor, tendo como parâmetro a obra fogo e sangue de George R. R. Martin.

O artigo – Reconnectando as formações dos professores de geografia – de autoria de Matheus Rivail Alves de Araújo Pereira e Francisco Kennedy Silva dos Santos abre uma discussão sobre a qualidade e a forma com que as tecnologias digitais são empregadas durante a formação inicial dos professores de geografia.

Thiago Breno de Medeiros Carmo e Francisco Kennedy Silva dos Santos no artigo – Dimensões sociológicas da formação geográfica: refletindo racionalidades entre o professor-bacharel – objetivam conhecer as capacidades docentes dos profissionais da Geografia sem formação pedagógica, e de maneira específica, buscam mapear quais influências estes perfis docentes exercem sobre a formação de novos professores através do curso de licenciatura em Geografia.

O artigo – Cartografias de si: aproximações – de autoria de Tâmara Carla Gonçalves Bezerra procura descrever uma construção investigativa que se deu mediante a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora, de onde este texto deriva. A autora procura responder como as disposições sociais, culturais e políticas fazem emergir as Cartografias de Si como uma linguagem potente para novas práticas pedagógicas em Geografia.

O artigo – Violência e educação para a paz: reflexões e proposições para a escola – de autoria de Yannick Ralf Potdevin apresenta uma pesquisa multidisciplinar de cunho exploratório, segundo uma abordagem qualitativa, que foca em vieses teóricos visando trazer a proposta pedagógica de uma educação para a paz como solução para o fenômeno das violências escolares.

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Priscylla Karoline de Menezes
Organizadores

AS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Josias Ivanildo Flores de Carvalho¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Introdução

A formação de professores para atuação na Educação Básica está recebendo uma atenção considerável pelos órgãos nacionais de educação, pelos órgãos internacionais e pela sociedade que busca uma educação de melhor qualidade, qualidade esta que em nossa compreensão, deve ser contrária a precarização do trabalho dos professores, do ensino unicamente para exames quantitativos nacionais e internacionais, como também formas autoritárias que impeçam a liberdade dos professores da Educação Básica Brasileira.

Neste sentido, faz-se necessário, ter uma compreensão mínima de como ocorreu o processo histórico dos cursos de formação de professores no Brasil e do surgimento das Licenciaturas em Geografia, que interferiram diretamente na formação de professores de Geografia e na forma que ocorre o ensino desta disciplina nas escolas no Brasil.

Talvez assim, os professores atuantes, os licenciados e os licenciandos em Geografia possam entender melhor os aspectos de sua profissão, e diante do entendimento, possam tomar decisões mais coerentes diante dos seus processos de formação inicial, continuada e permanente, vislumbrando aperfeiçoar seus conjuntos de conhecimentos e saberes no fazer cotidiano do espaço escolar, da sala de aula, e nos demais ambientes de ensino e formação profissional para a docência na Educação Básica brasileira.

O presente artigo possui como objetivo central compreender o processo histórico dos cursos de formação de professores no Brasil e seus rebatimentos para a formação de professores de Geografia nos cursos de Licenciatura em Geografia. Para tanto, o objetivo específico elencado foi: identificar os elementos que constituem a formação inicial de professores de Geografia no Brasil.

¹ Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGE0 e Docente Substituto do Departamento de Ciências Geográficas – DCG, ambos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: josias.carvalho@ufpe.br

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

Este artigo, constitui um recorte do levantamento bibliográfico e documental de uma investigação a nível de Mestrado em Geografia³ que elegeu a formação inicial de professores de Geografia e que aqui sofreu algumas modificações dado o aprofundamento da temática. Portanto, expressa um esforço, para levantar os princípios e os elementos que fundamentaram e fundamentam os processos formativos dos professores de Geografia desde a década de 1930, nos conduzindo assim, a uma compreensão crítica deste fenómeno.

Pretende-se com este artigo, possibilitar também, que outros pesquisadores ou interessados pela temática, encontrem aqui, elementos para compreender melhor a formação de professores de Geografia e a educação geográfica, e entendemos que um capítulo de livro favorece significativamente nossa intenção, ao tempo em que permitirá que aprofundem suas pesquisas em outras fontes documentais e bibliográficas.

O trabalho está organizado da seguinte forma: esta introdução que consta os primeiros elementos que constituem o teor complexo do estudo, convidando os interessados a se debruçarem sobre as páginas seguintes; ao tempo em que no segundo subitem consta a metodologia adotada; no terceiro, quarto e quinto subitem, é possível verificar uma aproximação teórica com diversos autores da Geografia, da Educação e de documentos legais que abordam a formação de professores e as licenciaturas de Geografia e seus formandos e formadores; por fim, tem-se as considerações finais que não encerram nossa discussão.

Trilhas metodológicas

Diante da complexidade do objeto investigado, a abordagem empregada neste artigo é a qualitativa, dado que o fenómeno pesquisado abarca as ações sociais que raramente podem ser quantificadas e responde a questões muito particulares, como bem frisa Minayo (2009, p. 21) “Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Assim, não se busca a mera quantificação, unicamente por dados estatísticos, como acontece com as pesquisas quantitativas segundo Cajueiro (2013), mas sim, a constante busca de compreender e interpretar um conjunto de fenómenos humanos encontrados e entendidos como parte da realidade social, dado que as ações humanas são vividas e compartilhadas por indivíduos que

³ Dissertação de Mestrado em Geografia - **Formação Inicial de Professores de Geografia por meio do PIBID**: trajetórias formativas. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36816>. Financiada Pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

podem ser pensadas, analisadas e compreendidas por meio “das representações e da intencionalidade [...]” Minayo (2018, p, 21).

Demo (2017, p. 149) corrobora com Minayo (2009 e 2018) afirmando que a pesquisa qualitativa oportuniza compreender a realidade complexa e emergente que a sociedade vivencia, o autor ao tratar a dialética da qualidade propõe que: “o mais importante, porém, é visualizar a qualidade como expressão complexa e não linear dos fenômenos, ao mesmo tempo indicativa de sua incompletude ostensiva e potencialidade pretensamente ilimitada”.

Diante desta referência, trabalhar com a pesquisa qualitativa na busca do saber, é entender que fazer ciência é algo limitado, mas, ao mesmo tempo é romper com os limites instituídos ou não, é nada mais que um processo dialético de desconstrução e reconstrução das ações sociais a partir de uma intencionalidade que busca a compreensão de fenômenos humanos por meio das ciências, inseridos e produzidos no modelo científico vigente.

Os procedimentos empregados foram: a revisão bibliográfica e a análise documental, conforme sugerem Cajueiro (2013), Marconi e Lakatos (2003), a se realizar estudos que tratam de fenômenos sociais. Diante disto, a abordagem estabelecida e os procedimentos percorridos metodologicamente são os mais empregados em pesquisas na área de ensino de Geografia, como comprovou Pinheiro (2003) e, isto ocorre devido a sua eficácia, já comprovada em diversas pesquisas acadêmicas.

Trajetórias formativas dos professores de Geografia

O tema formação de professores para a atuação na Educação Básica está no centro das discussões contemporâneas conforme (PIMENTA, 2008), (MENEZES e KAERCHER, 2015), (PAULO, 2016), (ENDO, 2016) que permeiam os debates teóricos, epistemológicos, históricos e sociológicos do campo Educacional e das demais ciências que possuem disciplinas no sistema educacional brasileiro, por meio de pesquisas em programas de pós-graduação e em outros meios especializados na temática.

Sendo assim, de extrema relevância para o desenvolvimento do ensino de qualidade no sistema de Educação Básica Pública brasileira e, no processo de valorização e profissionalidade dos profissionais do magistério que o constituem, haja vista, que se pretende criar um novo paradigma na formação de professores por meio da adoção da base comum nacional, que merece ser apreciada e executada com atenção.

Pimenta (2008) traz um apontamento para compreender a temática de formação de professores:

Sabe-se que não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início, de algum modo, pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se começar, antes, por uma “reforma” dos professores. Isto quer dizer que é necessário dar-lhes os instrumentos para que pensem de modo diferente para que eles tenham a oportunidade de desenvolver novas práticas, processos e produtos de ensino que ultrapassem a transmissão de conceitos consolidados entre os diversos saberes humanos aceitos consensualmente. (PIMENTA, 2008, p. 9-10).

Nesta perspectiva, trabalhar por uma “reforma” dos professores é começar a enxergá-los de outras maneiras, livres de preconceitos, de teorias preconcebidas e tentar ultrapassar os limites impostos por modelos de formação adotados em centros de formação de professores, que não conseguem dar na maioria das vezes respaldos significativos, às demandas que a sala de aula, a escola e a sociedade depositam sob a profissão de professor, em tempos que ser protagonista no processo de mediador da construção de saberes na escola é mais do que nunca primordial, frente a uma sociedade carente de saberes, que realmente levem os indivíduos a transformar as diversas situações opressoras na sociedade capitalista neoliberal⁴.

Para Guimarães (2015) discutir a formação de professores de Geografia na atualidade é significativo, posto que estes serão os futuros profissionais que irão lecionar os saberes geográficos. Esta autora em seu manuscrito apresenta que a continuidade e a validade do ensino e da formação de professores de Geografia é na contemporaneidade fundamental para que os alunos e alunas possam compreender os fenômenos espaciais em sua complexidade frente às novas demandas tecnológicas do mundo globalizado.

Souza (2014), Callai (2013) e Cavalcanti (2017) corroboram ao afirmar que a formação de professores de Geografia deve dar subsídios para que os futuros professores possam exercer sua profissão com o domínio dos saberes específicos e dos saberes pedagógicos em sua complexidade, para que não dificulte a compreensão dos fenômenos pelos licenciandos e nem pelos seus futuros discentes, já que é na formação inicial que os mesmos terão contato com os conceitos e os temas de sua licenciatura específica, pertencente a um campo científico reconhecido socialmente.

Neste sentido, os professores de Geografia devem possuir uma sólida formação específica em seu campo do saber, a exemplo da geomorfologia, climatologia, pedologia, hidrogeografia, cartografia, geografia da população, geografia cultural, geografia política, geografia agrária, geo-

⁴ Que pode ser definido como: o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, p, 2, 2008).

grafia urbana, geografia econômica, entre tantas outras subdivisões da Geografia que são didaticamente organizadas na grade curricular destas licenciaturas⁵, há dois blocos na Geografia, que são, a Geografia Física e a Geografia Humana que unidas constituem um saber único para o professor/geógrafo desempenhar suas funções legais.

Na mesma grade curricular da formação inicial de professores de Geografia entra um terceiro bloco que são constituídos pelos saberes didáticos, pedagógicos e psicopedagógicos, que não devem ser negligenciados, como a didática, a história da educação, as políticas educacionais, a psicologia da educação, a avaliação da aprendizagem, etc., estes denominados como saberes dos campos da Educação e da Pedagogia.

Entre estes três blocos curriculares ainda existe um quarto, o dos saberes de Ensino de Geografia que envolvem os estágios de Geografia, as metodologias de ensino de Geografia, pesquisa em ensino de Geografia, práticas de ensino de Geografia, entre outras disciplinas que aproximam os conhecimentos geográficos e pedagógicos no processo de construção de uma prática escolar mais significativa na contemporaneidade, dado as demandas atuais da ação de ensinar e aprender com a Geografia Escolar.

Entretanto, para Guimarães (2015, p.49), “Nas licenciaturas, as disciplinas relacionadas à área da Educação e da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem configuram-se como as mais depreciadas pelos alunos”; observa-se que mesmo diante dos avanços alcançados pela separação dos cursos de licenciaturas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores – DCNs do CNE/CP nº 1 de 2002, que antes eram atrelados ao bacharelado, os eventos de ensino de Geografia, um novo campo do saber nas ciências geográficas com foco no ensino de Geografia, uma parcela expressiva dos licenciandos, dos licenciados e dos professores formadores ainda encontram resistência em dialogar e praticar a correlação entre o ensino e a Geografia por meio dos blocos⁶ apresentados.

Partindo deste esclarecimento, caminha-se para o entendimento que a formação de professores em geral e a formação de licenciados em Geografia em particular, possuem um objetivo e uma finalidade social, ou seja, sua formação é entendida como um processo que possibilitará um ensino de Geografia e das demais ciências com qualidade, esta qualidade muitas vezes será solicitada por meio de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e a Prova

⁵ Entendemos que devido à complexidade do Brasil e das Ciências Geográficas, não existe um único curso de Licenciatura em Geografia, mas sim, diversas Licenciaturas em Geografia que compartilham semelhanças, mas possuem particularidades curriculares e de ações formativas.

⁶ Os blocos aqui apresentados, devem ser entendidos como indissociáveis para a formação de professores de Geografia e no ensino dos conteúdos geográficos nas escolas, aqui optamos por blocos só por questão didática.

Brasil, por exemplo. Porém, defende-se que a educação e o ensino de Geografia vão além do formar para exames, pretende-se uma formação para a vida e para a cidadania plena⁷.

Afonso (2000), Libâneo (2008) e Lessard (2011) compartilham do entendimento que a avaliação da qualidade da aprendizagem escolar, na maior parte das vezes, nestes exames nacionais e em outros internacionais não conseguem aferir os processos que conduzem ao ensino mediado pelos professores. Posto que, estão mais para classificar e excluir que analisar os processos formativos que cada aluno percorreu durante sua jornada na Educação Básica.

Entretanto, compreende-se que a formação de alunos da Educação Básica por meio do ensino de Geografia deve ir além de preparar para testes padronizados, na realidade, o ensino de Geografia mais do que nunca deve por meio de seus mediadores (professores de Geografia) preparar para que o alunado leia e atue sob o espaço geográfico de forma significativa. Espera-se, a formação de indivíduos críticos e atuantes no meio social, atentos as transformações socioespaciais e aos poderes instituídos ou não por grupos hegemônicos.

Nos últimos cinquenta anos, os professores também estão passando por um intenso mecanismo de fiscalização e controle de suas habilidades e competências por organismos internacionais como: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI, que buscam calcular quantitativamente o nível educacional do Brasil, observando também os aspectos formativos dos professores, das condições de trabalho, do valor salarial recebido, etc. Estes mesmos organismos, estão colaborando para o sucateamento da Educação Pública, observa-se uma contradição constante de avanços e recuos neste setor estratégico, que envolvem os professores de Geografia.

Giroto (2017) entende que para a educação e o ensino de Geografia possa alcançar a qualidade desejada, faz-se primordial condições de trabalho digno no ambiente escolar para os professores, alunos e demais colaboradores, e como temos conhecimento o nosso sistema educacional nacional ainda deixa a desejar no quesito condições mínimas de trabalho docente, no entanto, o autor pontua algumas medidas para alcançarmos a qualidade esperada há tempos pelos cidadãos:

E isso significa ampliar o investimento por aluno, melhorar as condições de carreira e salários dos professores, garantir formação inicial e continuada articulada com a pesquisa e a produção de conhecimentos, ampliar o tempo de hora atividade, garantir a dedicação exclusiva do professor a uma escola, possibilitando assim um maior envolvimento do mesmo com a comunidade escolar. (GIROTO, 2017, p. 438).

⁷ Pontuamos com isto, que não estamos negando o direito ao aluno de aprender os conteúdos da Geografia, ao contrário, a cidadania plena só será possível por meio deles também.

Diante disto, ressaltamos estes aspectos pontuados pelo Girotto e por outros especialistas da Geografia e da Educação, não há um caminho curto e imediatista, quando o que se está em jogo, é a nossa soberania educacional, que reafirmamos necessitar destes aspectos e devem ser pautas constantes de mobilizações, conquistas legais e efetividade na prática que gere mudanças e até transformações.

Estagnação e rupturas

Ao problematizar a formação de professores em geral e em específico as Licenciaturas de Geografia, busca-se entender como se deu o seu processo de desenvolvimento no Brasil? quais seus reflexos para a melhoria da educação? qual sua ligação com as políticas educacionais e seu estabelecimento nas leis que organizam e legitimam a profissão de professor?

Diante disto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 89-90) esclarecem que: “o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 30 do século XX, quando houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis”, através deste esclarecimento, verifica-se que a preocupação com a formação de professores está atrelada ao processo de expansão da Educação Básica Pública, que diante da crescente demanda fazia-se necessário formar mais professores para atuar em sala de aula, seu principal locus de atuação durante sua carreira profissional.

Esta preocupação pela formação de professores no Brasil, deu-se tardiamente, devido também ao processo de industrialização deste país que ocorreu mais lentamente, já que em países como a Inglaterra, a França, a Alemanha e os Estados Unidos da América do Norte, o ensino e a formação de professores estava atrelado a necessidade de capacitar os indivíduos para as novas demandas do trabalho industrial do final do século XIX e do início do século XX.

Diante deste fato, no Brasil foi implementado um modelo de formação de professores que no entender de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) está ainda em vigor e se estrutura da seguinte forma:

O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregado, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(pisco)pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como “modelo 3+1”, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica, que muitos consideram como licenciatura, acrescida de estágio supervisionado. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 90).

As autoras apresentam um modelo de formação de professores que esteve de forma legal e institucionalizada nas universidades, faculdades e centros de formação de professores até o início do século XXI e que durante décadas gerou debates acerca de sua renovação, visto que a licenciatura não é o apêndice dos cursos de bacharéis.

Porém, ainda é possível encontrar cursos de licenciaturas que mesmo após as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs de 2002 que estabeleceu a formação de professores em cursos específicos e com identidades próprias, continuam a praticar e a defender o modelo 3+1, na formação dos futuros professores. Gerando com isto, a permanência de um modelo que não atende as demandas que a profissão de professor necessita no cenário contemporâneo brasileiro.

A continuidade do modelo 3+1 para a formação de professores da Educação Básica da década de 1930 até os dias atuais, é fruto da concepção institucional e social que a licenciatura é apenas um apêndice para os indivíduos que cursam ou cursaram um bacharelado, no intuito que futuramente podem vir a lecionar, observando as demandas do mercado de trabalho do seu curso de bacharelado, utilizando a justificativa que o domínio do conteúdo é o que dá legitimidade para ser professor.

Verifica-se uma negação dos avanços teóricos no campo da formação de professores e das políticas educacionais por meio desta compreensão nas práticas de muitos formadores de professores para a Educação Básica que devem ser combatidas.

As DCNs elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2002 e nas novas DCNs de 2015, estabeleceram a particularidade dos cursos de licenciaturas, porém em 2018 este entendimento foi desconsiderado pelo MEC, através da Portaria de nº 1.210 ao estabelecer que indivíduos com notório saber poderiam lecionar no Ensino Médio sem possuir uma licenciatura específica, afetando diretamente na qualidade da formação de professores e na profissionalidade destes.

Haja vista que, não precisará mais possuir uma licenciatura inicial específica para lecionar, assim prejudicando a qualidade do ensino para este nível escolar, sendo descaracterizado o status de profissão dos professores que está em processo de reconstrução social, visto que, muitos indivíduos passaram e estão passando por uma formação acadêmica inicial para receber o título de Licenciado que lhes conferem todas as prerrogativas legais para lecionar na escola, com mais qualidade e pertencimento, ou seja, compromisso social e ético com a docência.

A maioria dos cursos de licenciatura estão enraizados em departamentos que privilegiam os saberes específicos e negligenciam os saberes pedagógicos, não há um consenso entre a maioria dos formadores de professores nos departamentos das áreas específicas que entendam que os dois saberes devem ser desenvolvidos juntos e, processualmente para uma formação de qualidade de

professores para a Educação Básica, que em sua maioria irão desenvolver suas atividades em escolas públicas, necessitando com isto uma formação inicial significativa para tentar modificar as situações de injustiças e desigualdades encontradas nas escolas públicas, fruto de uma sociedade de classes que por meio de poderosos impõem uma educação escolar inferior para as classes trabalhadoras e os seus filhos, conforme Libâneo (2012).

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 91) esse fenômeno expressa o seguinte: “Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário”; as autoras ainda ressaltam que nas instituições que possuem cursos de bacharelado e licenciatura de uma mesma ciência, não há nenhuma ou pouca relação entre si, isto contribui ainda mais para a desvalorização das licenciaturas, que pode levar a uma formação deficitária dos futuros professores, pois, os mesmos não conseguem compreender como os saberes específicos podem ser atrelados aos saberes pedagógicos.

Na realidade, certa parcela dos professores formadores que lecionam os saberes específicos nas Instituições de Ensino Superior - IES, deixam para o campo da pedagogia e das didáticas específicas a ligação/articulação entre os saberes específicos e os pedagógicos, saindo assim de cena do processo de formação de professores. Com esta atitude, estão desconsiderando o que está estabelecido nas DCNs de 2002 e 2015 e, em outras normas legais que formam um conjunto de entendimento para a formação de professores da Educação Básica, a partir da união indissociável entre saberes específicos e pedagógicos.

Entretanto, faz-se necessário abrir um parêntese, com relação as instituições públicas (federal, estadual, municipal) e as filantrópicas que prestam uma formação de maior qualidade em sua maioria, com relação as IES particulares. Todavia, estas não são as responsáveis pela maioria da formação inicial dos professores que já atuam e/ou estão em processo de formação.

As instituições privadas concentram o maior quantitativo de vagas para as licenciaturas e possuem na rede básica um número maior de professores atuando, o que gera certa preocupação em relação a qualidade da formação inicial oferecida, segundo estudos de Gatti (2014). Dado que, as instituições particulares estão preocupadas com o lucro, e quase sempre a qualidade é colocada em segundo plano.

Ao decorrer sobre a formação de professores e o ensino Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) realizaram a seguinte observação que vai ao encontro de Gatti (2014):

Enquanto a educação básica, no cenário nacional, é oferecida principalmente pelo setor público, a formação docente é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Grande parte dos professores que ministram aulas no ensino básico são formados

em cursos de licenciatura nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das “pequenas” licenciaturas. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 90).

Esta colocação permite questionar o porquê desse fenômeno acontecer? O que possibilitou isto? Haja vista, que não foi um processo natural e muito menos neutro. As pesquisadoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), explicam que esse fato aconteceu devido a privatização do Ensino Superior, por meio de instituições isoladas, que contrariavam a Lei da Reforma do Ensino Superior de nº 5.540 de 1968.

Posto que, a citada lei estabelecia que o Ensino Superior deveria ser organizado sob o modelo de universidades e não instituições isoladas, prejudicando no entender das estudiosas a formação inicial dos professores para a Educação Básica, gerando a fragmentação e o descompromisso com a formação de professores para a Educação Básica Pública pelo Estado.

Freitas (2007) afirma que o Estado brasileiro negligenciou a formação dos professores para a Educação Básica, sendo assim algo crônico e não um fenômeno natural. O sistema de Educação Superior Privado de formação de professores está mais preocupado com o lucro, do que formar bons professores para atuar na Educação Básica, que historicamente atende uma demanda de pobres, negros e trabalhadores, ou seja, os excluídos historicamente.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 91) apresentam como as instituições privadas se organizaram e em que contexto se multiplicaram no Brasil:

Essas instituições privadas, constituídas, principalmente, como faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, multiplicaram-se no fim dos anos 60 e início dos anos 70, no bojo do forte impulso expansionista do ensino superior brasileiro, caracterizando-se como lócus institucional da formação de professores para a educação básica. Tal expansão acentuou-se com o estabelecimento do modelo das licenciaturas curtas polivalentes, em todas as áreas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71.

Faz-se necessário evidenciar que estas alterações legais no sistema de Educação Superior ocorrem no período em que o Brasil perpassa pela Ditadura Militar, não havendo uma abertura democrática para um diálogo entre os formadores de professores e muito menos com toda a sociedade civil mobilizada, através de seus sindicatos ou entidades que representassem os alunos e os professores das IES e das redes de Educação Básica.

Os grandes empresários, e as instituições internacionais de educação são os privilegiados destas políticas para a Educação Superior. Nota-se então, que o estado brasileiro abre mão da

formação de professores para beneficiar a expansão do Ensino Superior Privado, forçando os licenciandos a pagar pelo curso e que por vezes tem sua qualidade questionada comprovadamente por Gatti (2014), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) para citar algumas.

Perpassado a Ditadura militar que ocorreu entre 1964 a 1985, o Brasil mergulha em um processo de redemocratização, o que permitiu uma maior abertura para as discussões sobre a formação de professores e sobre a educação dentro de uma nova concepção democrática, e os primeiros sinais dar-se-ão na Constituição Federal do Brasil de 1988 que estabelecerá a formação de professores e a educação para todos.

Após isto, aconteceram fortes debates para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e conseqüentemente a aprovação da Resolução de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 que contribuiu para o estabelecimento de cursos de licenciaturas próprios e não mais apêndices dos cursos de bacharelado como foi pontuado anteriormente, mesmo que atualmente na prática muitos formadores de professores e governantes não depositem os esforços necessários para consolidar as licenciaturas, como ocorreu com os cursos de bacharelado.

A construção da LDB de 1996 e das DCNs de 2002, veio carregada de novos paradigmas para a formação de professores e para o ensino na Educação Básica. Um dos mais enfatizados foi a questão da interdisciplinaridade na formação de professores e que conseqüentemente seria adotado nas práticas dos futuros professores do século XXI, a questão das habilidades e competências também permeou estes documentos, além do papel da pesquisa e da reflexão para que a qualidade da formação de professores se torne uma realidade que melhore significativamente a formação inicial de professores e guiarão as suas futuras práticas pedagógicas na sala de aula e na escola.

É válido frisar que as questões aqui colocadas por meio de documentos oficiais já estavam sendo praticadas em diversos países dos continentes europeu e americano, porém, no Brasil o processo foi mais tardio, dado as questões políticas, econômicas e culturais que o mesmo viveu durante todo o século XX.

Desafios e avanços

Após esta breve contextualização histórica da formação de professores, mergulhar-se-á na formação inicial dos professores de Geografia que compartilha alguns traumas em comum com as demais Licenciaturas. Recorrendo a Paulo (2016) é possível averiguar algumas situações que as Licenciaturas em Geografia vêm passando:

Nos últimos anos, tem havido críticas às licenciaturas em Geografia, principalmente quanto à efetiva contribuição para aprendizagem significativa na formação de professores. Isso porque egressos desses cursos muitas vezes parecem não apresentar as especificidades de que necessitam para o exercício da regência na atualidade. (PAULO, 2016, p. 9).

Para o supracitado autor a formação de professores de Geografia não vem apresentando resultados significativos para as demandas que o mundo contemporâneo perpassa, os saberes adquiridos na formação acadêmica dos licenciandos em Geografia são muitas das vezes, insuficientes, para mudar o quadro do ensino de Geografia nas escolas. O qual infelizmente deve-se concordar, pois, como visto o modelo adotado para a formação de professores ainda possui fortes marcas do primeiro curso de licenciatura em Geografia da década de 1930 do século XX.

O que Paulo (2016) apresenta é algo preocupante, já que é na formação inicial destes professores que os mesmos deveriam construir saberes, os específicos das Ciências Geográficas (Geografia) e os demais saberes como os pedagógicos, os psicopedagógicos, os didáticos e os de ensino de Geografia que poderão ajudar na decodificação dos saberes específicos das Ciências Geográficas no momento de suas práticas pedagógicas na sala de aula, na escola e na sociedade como um todo, caso faça-se necessário.

Para Paulo (2016), Menezes e Kaercher (2015) esta falta de uma formação significativa na formação de professores de Geografia é fruto de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica⁸, que acredita que apenas o domínio dos conteúdos específicos pode habilitar os licenciados para a profissão docente que conseqüentemente irá permitir um bom exercício da profissão, é a negação da racionalidade crítica que ainda permeia muitos formadores de licenciandos e licenciados em Geografia.

No entanto, Paulo (2016), Menezes e Kaercher (2015) pontuam que este entendimento nega a importância dos demais saberes nos quais pode-se citar: os pedagógicos, os psicopedagógicos, os didáticos e os de ensino de Geografia como os mais negligenciados nos cursos de Licenciaturas em Geografia, pois não realizam uma articulação entre os saberes, por parte de uma maioria dos formadores de professores nos centros de formação.

A formação de professores está diretamente ligada com a sua atividade fim, que é o ensino escolar. Logo a formação de professores de Geografia precisa considerar esta articulação dos diversos saberes no preparo de seus licenciandos, via os professores formadores e pela adoção das leis vigentes que estabelecem uma articulação dos saberes e não sua separação meramente técnica e sem sentido para os licenciandos.

⁸ Para maior aprofundamento sobre a racionalidade técnica ver o livro: O trabalho docente do professor-geógrafo e a docência: por uma discussão rizomática na educação superior do Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.

Entretanto, Paulo (2016) pondera que:

É preciso considerar que a formação de professores de Geografia possibilita conhecimentos sobre como representar e estabelecer a leitura de mundo de forma crítica, o que envolve muitos aspectos em prol de um ensino significativo. Portanto, há necessidade de conciliar os conteúdos específicos com os aspectos pedagógicos. Contudo, embora seja destacada a relevância em relação a esse movimento, as licenciaturas em Geografia têm privilegiado os conteúdos específicos, com a justificativa de que estão valorizando a formação de professores. (PAULO, 2016, p. 11).

Mediante estas afirmativas, se faz essencial problematizar que desde o primeiro curso de formação de professores de Geografia na USP em 1934 e posteriormente na UND (atualmente UFRJ) em 1935, os saberes específicos da Geografia acadêmica vem impondo sua soberania sobre os demais saberes que permeiam o processo de formação de professores e o ensino, tanto escolar como universitário, isto conduziu a um ensino universitário e escolar memorativo, descritivo, transmissor e desconexo com a realidade dos licenciandos e dos alunos da Educação Básica na grande maioria das vezes.

Dado que, a maioria dos especialistas em Geografia (formadores de professores) defendem que apenas transmitir os conhecimentos específicos de suas áreas ou subáreas possibilitará uma formação aceitável para o exercício do ensinar, este fato precisa ser pontuado constantemente para que os mesmos possam entrar em um processo de reflexão crítica sobre o seu papel na formação de professores de Geografia. Menezes e Kaercher (2015) em seu estudo também colaboram neste entendimento:

Na formação do professor de Geografia, especialmente, há algumas tensões que estão presentes na licenciatura. Entre estas se destaca a supervalorização do conhecimento disciplinar (específico de área) e um certo desprezo das ciências educacionais, o que evidencia uma tradição conservadora. (MENEZES e KAERCHER, 2015, p. 55).

Porém, o que se nota é que mesmo diante dos avanços alcançados na LDB de 1996 e nas DCNs de 2002 e as novas DCNs de 2015 é a persistência de dificuldades de pôr em prática esta articulação na formação inicial de professores de Geografia, ou até mesmo a negação para pôr em prática uma articulação que gere transformações significativas nos processos formativos dos professores de Geografia.

Não há um diálogo expressivo entre os formadores da Geografia setorial⁹ e os demais formadores que apresentam saberes oriundos de outras ciências, que levem uma articulação dos saberes específicos e dos saberes conhecidos como puramente pedagógicos, no qual, entende-se que ultrapassa os limites da pedagogia.

Paulo (2016) utilizando um estudo de caso realizado sobre o processo de formação de Licenciados em Geografia, confirmou a existência de uma formação inicial que remete o modelo educacional da década de 1930 meramente conteudista:

Em muitos casos, não se promove o envolvimento dos alunos por desconhecimento de outros parâmetros de análise/interpretação dos conteúdos trabalhados, ficando a cargo dos alunos a reprodução, nos mesmos moldes, das informações supostamente “armazenadas” e depois confirmadas nas avaliações. O professor apenas transmite informações, e os alunos, de forma passiva, simplesmente as recebem de modo mecânico. (PAULO, 2016, p. 12).

Diante disto, vê-se uma formação tradicional e burguesa que não objetiva construir conhecimentos e romper com os limites impostos por um modelo educacional que não formam os professores da Educação Básica, na maioria das vezes, para serem mediadores de saberes ao chegarem ao chão da sala de aula. Restando aos mesmos, a reprodução das práticas institucionalizadas na escola, advindas das instituições superiores de formação docente.

Mesmo a Geografia sendo uma ciência que permite uma leitura de mundo, um organizar-se racionalmente no espaço, possivelmente diante do verificado por Paulo (2016) há centros de formação de professores despreocupados com a formação crítica de professores de Geografia, pensando que o mero depósito de ‘conhecimento’ irá mudar realidades sociais, naturais e históricas, presentes no espaço geográfico considerados socialmente como destrutivos a existência da vida e de ações transformadoras.

Não está havendo no caso analisado por Paulo (2016) uma verdadeira formação significativa, uma verdadeira educação crítica, emancipadora e transformadora de situações opressoras, em tempos que as injustiças se perpetuam abertamente sem uma devida reflexão pelas diversas sociedades e povos. Mesmo quando há uma reflexão crítica, a maioria da massa humana reproduz ações desumanas, ficando uma parcela da sociedade refém de atitudes e atos legalizados cruéis.

Menezes e Kaercher (2015) frisam que este modelo de formação de professores de Geografia pautado na racionalidade técnica nega a concepção que os professores são produtores de sa-

⁹ É de bom tom, pontuarmos que reconhecemos a importância desses profissionais no currículo dos cursos de Licenciaturas em Geografia do Brasil, mas, devem se ater a dimensão pedagógica durante suas práticas de ensino nos cursos, visando um professor diferenciado.

beres, mas sim, são vistos como mero reprodutores ou repassadores de conhecimentos que adquiriram no decorrer de sua formação acadêmica. Este modelo negligencia a criação, a reflexão, a criticidade e a formação processual dos futuros professores.

Isto vai contra tudo o que o paradigma do professor-pesquisador contribui para a formação de professores em suas futuras práticas pedagógicas, haja vista que ele irá pensar, refletir e criar novos caminhos para o seu formar-se contínuo e para um ensino de Geografia mais significativo. Existe caminhos já apontados para que a formação dos professores possa ser mais qualitativa e atrativa para os que escolheram a profissão docente em nossos dias atuais.

Callai (2013) estudiosa do campo da formação e do ensino de Geografia nos esclarece que os professores de Geografia da Educação Básica estão interessados em entender os elementos que constituem sua formação inicial e contínua, na pretensão de aperfeiçoar suas práticas no ambiente escolar, na constante tentativa de tornar o ensino da Geografia mais significativo por meio da educação geográfica, que leva em consideração a união dos saberes específicos da Geografia e dos demais saberes que abarcam uma licenciatura, como: a didática, a psicologia da aprendizagem, etc.

Menezes e Kaercher (2015) apresentam uma das maiores dificuldades encontradas pelos licenciandos em Geografia que é:

Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema. Isso ocorre devido à composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo. (MENEZES e KAERCHER, 2015, p. 56).

Essa questão de como ensinar é algo, que já permeia as discussões sobre a formação de professores por décadas, dos licenciandos e licenciados que recebem uma formação específica que lhes habilitam para uma profissão, porém, no momento da prática não conseguem realizar uma ligação entre a teoria construída na academia e a prática que é o lócus de sua ação, enquanto formando ou formado em atuação, que gere uma práxis significativa diante da ação de ensinar a construir saberes na sala de aula junto ao alunado.

Possibilidades formativas dos docentes de Geografia

Carvalho (2016) em sua dissertação pontua a necessidade de uma maior articulação entre a teoria e a prática na formação de professores de Geografia para que o ensino de Geografia possa atingir os seus objetivos, que para (CAVALCANTI, 2008, p. 37): “é o de formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva”.

Ao mesmo tempo que para Pimenta (2008) as discussões sobre teoria e prática já deveriam ter sido superadas, pois há décadas tem-se o conhecimento de estudos, leis e medidas para acabar com esta dicotomia, assim a autora constata:

Chegamos à dialética da superação, pois podemos dar o salto da tradicional disputa entre a teoria e a prática. Essa dicotomia já não existe mais, especialmente porque estamos num momento de síntese, onde se fundam a dimensão ontológica e a epistemológica. (PIMENTA, 2008, p. 10).

Partindo deste entendimento de dicotomia no campo de formação de professores, compreende-se que em nada ela auxilia na formação de professores de Geografia e conseqüentemente no ensino da Geografia na escola, posto que a própria Geografia tem sua batalha travada com a dicotomia estabelecida entre a Geografia Física e a Geografia Humana, que se deu devido o processo de fragmentação da Geografia entre os séculos XIX e XX a partir do modelo acadêmico positivista (MOREIRA, 2016), (MORAES, 2007) e (TONINI, 2016), que permeia desde então tanto os cursos de bacharelados em Geografia, como os cursos de Licenciaturas em Geografia no Brasil e no mundo.

Ao unir-se a dicotomia teoria e prática na formação de professores de Geografia, mais a dicotomia e a fragmentação da Geografia Física e da Geografia Humana, os licenciandos e licenciados em Geografia estão travando batalhas para conseguir correlacionar os saberes e melhorar suas práticas pedagógicas, suas metodologias de ensino que não reproduzam o modelo acadêmico, que como afirma (MENEZES e KAERCHER, 2015) é fruto de um modelo acadêmico fragmentário que não busca formar licenciados para a complexidade das ciências e nem do mundo contemporâneo.

Esta fragmentação e dicotomia têm conduzido a uma Geografia escolar que para (MENEZES e KAERCHER, 2015, p. 51) tem sido irracional, dado que não compreende os limites da racionalidade que são impostos pelos diversos campos do saber, com isto a Geografia escolar está:

[...] sem cor e sem brilho, torna-se premente resgatar o amor e a poesia para que o professor possa realmente exercer sua função social. Para que o discurso de aproximação da Geografia com o cotidiano dos alunos se concretize, é preciso trazer a vida para a sala de aula.

Esta citação pode ser empregada também para a formação inicial de professores de Geografia que ocorrem nos centros ou departamentos que possuem Licenciaturas em Geografia, pois muito do que é ensinado na escola é fruto de uma formação puramente tecnicista, transmissiva e sem nenhuma ou quase nenhuma relação com as futuras práticas que os licenciandos precisam desenvolver para dar brilho e cor ao ensino da Geografia e da própria Geografia, enquanto ciência humana que tem uma função social clara, que é: pensar de forma crítica, reflexiva e propositiva as relações do homem e da natureza sobre o espaço geográfico por meio dos diversos fenômenos e escalas de análise.

Perante o constatado por Menezes e Kaercher (2015) com relação ao ensino de Geografia é verificado que pensar a prática é ir ao encontro também de (GHEDIN, ALMEIDA, LEITE, 2008, p. 13) que dizem: “Pensar a prática é pensar o cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser”.

Assim, discutir a prática perpassa pela formação inicial que os professores estão recebendo, como toda a estrutura que os professores de Geografia têm disponível para mediar os saberes geográficos no cotidiano escolar diariamente. Mesmo diante dos avanços alcançados nos últimos anos, as escolas em sua maioria, carecem de uma estrutura mais favorável a um ensino de qualidade.

Outrossim, o espaço que é legalmente destinado aos licenciandos para que se aproximem da Educação Básica e desenvolvam uma prática pedagógica inicial são os estágios curriculares supervisionados obrigatórios, que nos cursos de formação de professores de Geografia são uma oportunidade para que os discentes possam articular os saberes específicos e os saberes pedagógicos, porém, como visto em Menezes e Kaercher (2015), estes têm sido realizados ao longo da última metade do curso, o que permite vivenciar pouco as experiências escolares, já que são pontuais e não realizam uma articulação com as disciplinas que estão estudando na academia.

Os estágios na maioria das vezes são negligenciados, não há um acompanhamento contínuo por parte dos professores formadores, devido à falta de prioridade dos mesmos na formação destes profissionais e, a própria lógica academicista contemporânea que oferece outras atividades aos professores formadores, que preenchem os horários dos estágios com atividades que não são dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios, ocorrendo nesse caso um desvio de função, que apenas conduz a uma formação inicial de professores com mais lacunas.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) mesmo cientes das fragilidades que permeiam os estágios, a exemplo de muitos indivíduos, entendê-los apenas como lócus da união entre a teoria e prática, que seguem o modelo técnico e científico positivista, por meio da mera descrição, da observação sem problematização, etc., continuam a eleger os mesmos como um dos espaços primordiais para a formação de professores, se adotados em uma perspectiva mais crítica:

Neste sentido, penso que é preciso considerar, no processo formativo do profissional docente, a questão do estágio como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 33).

Concordando com estes, pode-se compreender que os estágios curriculares supervisionados¹⁰ não devem ser desenvolvidos como algo pontual, desconectado das disciplinas que constituem os saberes específicos das Licenciaturas de Geografia.

Os estágios curriculares supervisionados quando bem planejados pelo formador, quando os formadores que assumem estas disciplinas na academia reconhecem sua relevância na formação inicial de professores conseguem romper limites, paradigmas e concepções pejorativas com relação aos mesmos, levando os licenciandos a uma formação sobre a prática por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva, fundamental, a emancipação dos professores na sala de aula e no ambiente escolar.

Os estágios passaram por uma nova modificação através das DCNs de 2015, que possibilitou que os estágios possam também ser executados desde o início nos cursos de Licenciaturas, porém, como bem pontuou Menezes e Kaercher (2015) a Resolução CNE/CP de nº 01 de 2002, não obrigava os cursos de Licenciaturas em Geografia ou demais licenciaturas a colocar os estágios para os últimos semestres de formação, mas a maioria das Licenciaturas, inclusive as de Geografia optaram pelos estágios irem para o final, tendo a ideia que os alunos precisam adquirir saberes específicos, para depois aplicar na prática, dentro dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios.

Com relação a formação de professores de Geografia e aos estágios curriculares obrigatórios desta licenciatura, Cacete (2015) defende que os mesmos não devem ser concebidos como uma atividade prática, mas sim, como uma atividade teórica que merece uma reflexão contínua.

¹⁰ Os estágios supervisionados precisam ser vistos pelas IES, pelas redes de educação básica, por seus governantes e gestores como uma das principais prioridades na formação de professores para a Educação Básica. Ao exemplo dos estágios dos cursos de medicina.

Para Cacete (2015) o conceito de estágio para a formação de professores vem desde dos anos de 1990, sendo revisado para buscar atender as demandas dos licenciandos.

A autora frisa que:

Por esta concepção, os alunos vão para a escola não para praticar, os alunos vão para a escola com o objetivo de compreender e se apropriar da complexidade das práticas institucionais e das ações dos profissionais; os alunos vão para a escola para compreender a escola, para se apropriar da escola. E, nesse sentido, o estágio pode ser entendido como uma instrumentalização, no melhor sentido da noção de instrumentalização teórica. (CACETE, 2015, p. 6).

Com efeito, o exercício de análise, interpretação e transformação dos estágios, à luz das teorias, é uma atividade de conhecimento e fundamentação para intervenção na realidade. Assim, a mudança de convicção conceitual sobre o estágio é importante, sobretudo para nós professores e alunos. Entender o estágio como uma atividade teórica, pode contribuir para a formação dos alunos de forma mais incisiva. Uma reflexão sobre esta questão será sempre fundamental, pois pode reconfigurar o estágio e o seu papel na formação do professor. Assim, o estágio é um campo de conhecimento, é uma atitude investigativa, uma pesquisa. (CACETE, 2015, p. 6).

Esta nova compreensão de estágio apresentada por Cacete, é muito oportuna para proporcionar uma formação de professores de Geografia mais pautada em uma racionalidade crítica na contemporaneidade. Haja vista que, ao ir à escola realizar os estágios curriculares obrigatórios irão desenvolver suas habilidades investigativas; a escola não será entendida como mera aplicação dos saberes adquiridos nas disciplinas específicas da Geografia; os licenciandos em Geografia irão mergulhar em toda complexidade existente na sala de aula, na escola e no contexto social que permeia todo universo escolar e apoiados nos saberes teóricos que contribuirão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e significativas nos futuros professores de Geografia.

Considerações Finais

Diante do exposto, as Licenciaturas em Geografia estão diante do desafio de formar bons profissionais e que o caminho mais aceitável na atualidade é romper com o paradigma da racionalidade técnica-instrumental, do modelo de formação de professores 3+1 que gera uma dualidade entre os saberes específicos e dos saberes ditos apenas como pedagógicos, com os estágios curriculares obrigatórios que ainda estão pautados na mera prática técnica que não permite, na maior parte das vezes, desenvolver nos licenciandos de Geografia um instinto investigativo, crítico e propositivo sobre os dilemas que a escola e o ensino de Geografia travam cotidianamente no chão da sala de aula.

As Licenciaturas em Geografia precisam rever seus paradigmas científicos de formação de professores de Geografia e como sugerem Menezes e Kaercher (2015) sair de uma racionalidade técnica-instrumental, para um paradigma da racionalidade prático-reflexiva, é este o caminho que deve ser traçado para melhorar a formação de professores e o ensino de Geografia no atual contexto social.

Sabe-se que construir um novo paradigma pautado nas discussões aqui apresentadas não é tarefa fácil, no entanto, tem-se que enfrentar as fragilidades que há décadas estão presentes na formação de professores para a Educação Básica Pública no Brasil.

Estes apontamentos são necessários para compreender que perante as exigências que a escola, os alunos e a sociedade impõem aos atuais e futuros professores de Geografia, a formação inicial não pode permitir falhas na correlação e na importância dos blocos que constituem as Licenciaturas em Geografia no Brasil.

Com isto, os formadores devem ter o mínimo conhecimento da importância destes blocos na grade curricular da licenciatura, ora aqui apresentada, em suas práticas de Ensino Universitário para com os futuros e os atuais professores, os mesmos tem por obrigação refletir sobre a relevância de cada campo do saber, que posteriormente poderá estar nas próprias práticas dos formandos para atuação na Educação Básica, via saberes adquiridos na academia e na escola.

No mais, observa-se e afirma-se que os professores são profissionais, que estão em uma formação permanente, o cuidado com a formação inicial é uma questão chave, mas, todos os licenciandos e professores atuantes na Educação Básica devem tomar consciência da sua responsabilidade para suprir suas fragilidades com o apoio de Estados, Municípios e da União via órgãos competentes. Daí então, o aprimorar-se é eterno!

Referências

AFONSO, J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: ed., Cortez, 2000.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Portaria de nº 1.210 que atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2019/01/Portaria-N%C2%B01.210_18.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2018.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: ed., Unijuí, 2013.

CACETE, N. H. Formação de Professores de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/240>. Acesso em 18 jun. 2017.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro: ed., Vozes, 1º ed., 2013.

CARVALHO, S. L. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas**. 2016. 160p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Jataí-GO.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas-SP: ed., Papirus, 2008.

_____. **Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes**. In. (Orgs.). ALVES, O. A.; KHOULE, K. M. A. A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: ed., C&A Alves & Comunicação, 2017.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 29 jun. 2017

GATTI, A. B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 19 set. 2018.

GIROTTI, D. E. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geouerj**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017 | doi:10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: <file:///C:/Users/josia/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/BNCC%20GIROTTI.pdf> acesso em: 23 fev. 2019.

GUIMARÃES, I. V. **Questões sobre a formação de professores de Geografia**. In. Rabelo, K. S. P. e Bueno, M. A. (Orgs.). Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia. Goiânia: ed., PUC Goiás, 2015.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: caminhos e des-caminhos da prática**. Brasília: ed., Líder Livro Editora, 2008.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: ed., Loyola, 2008.

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

LESSARD, C. **Pesquisa e políticas educativas**: uma interface problemática. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. (Orgs.). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte - MG: ed., Fino Traço, 2011.

LIBÂNEO, C. J. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pffe/publicacao/5405/art12_32.pdf. Acesso em 11 nov. 2017.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MENEZES, V. S. e KAERCHER, N. A. A Formação Docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

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

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: ed. Annablume, 21^o ed., 2007.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes da renovação. São Paulo: ed., Contexto, 2^a. Ed., 2016.

PAULO, J. R de. **A Complexidade da Formação de Professores de Geografia e Reflexos na Prática de Ensino**. In: PAULO, J. R de. (Org.). A Formação de Professores de Geografia: contribuições para mudanças de concepções de ensino. Jundiaí: ed., Paco Editorial, 2016.

_____. **De Lá Pra Cá e De Cá Pra Lá na Formação de Professores**: A Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. In: PAULO, J. R de. (Org.). A Formação de Professores de Geografia: contribuições para mudanças de concepções de ensino. Jundiaí: ed., Paco Editorial, 2016.

PIMENTA, S. G. **Apresentação**. In: Ghedin, E; Almeida, M. I; Leite, Y. U. F. (Orgs.). Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: ed., Líder Livro Editora, 2008.

PINHEIRO, A. C. **As pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia: distribuição por gêneros de trabalho acadêmico e por focos temáticos.** In: PINHEIRO, A. C. O ensino de Geografia no Brasil: catálogos de dissertações e tese (1967-2003).

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, I. T e CACETE, H. N. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: ed., Cortez, 3^a. ed., 2009.

SANTOS, F. K. S. **O trabalho docente do professor-geógrafo e a docência:** por uma discussão rizomática na educação superior. Recife: ed., Legep/UFPE, 2020.

SOUZA, V. C. **A Formação Acadêmica do Professor de Geografia:** dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (Org.). Educação Geográfica: reflexão e prática. Ijuí: ed., Unijuí, 2014.

TONINI, I. M. **Geografia escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: ed., Unijuí, 2^a. ed., 2016.

TESSITURAS FORMATIVAS SOCIOAMBIENTAIS PARA A ECOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OLHARES, DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES CRÍTICO-TRANSFORMADORAS

Lucas Antônio Viana Botelho¹

Ao longo do percurso sócio-histórico de elaboração do projeto de humanidade, desde as primeiras vilas e aldeias até as grandes metrópoles e cidades globais, sucessivas crises afetaram a trajetória do ser humano, que assumiu uma posição centralizadora neste projeto, desencadeando o antropoceno, na atualidade. Tal como se vê na contemporaneidade, crises são capazes de promover processos de readaptação do ser humano a novos contextos e cenários, presentes e futuros, indicando a real necessidade de que a humanidade esteja preparada para enfrentar os desafios que se interpõem a sua existência. Porém, é preciso entender como se dá este processo e como construir estratégias que possibilitem uma nova existência humana, pautada em princípios e ideias outras.

Enquanto sujeito deste projeto de humanidade mencionado, o ser humano tornou-se detentor de um poderio com dupla capacidade: ora construtiva, ora destrutiva. Desde que avançou por sobre a natureza e alçou-se na busca pela grandeza, erguendo-se pouco a pouco até a constituição das ditas sociedades modernas, este sujeito mobiliza um conjunto de forças que dilapidam e transformam profundamente o ambiente. No entanto, conforme a modernização do mencionado projeto de humanidade, no qual setores econômicos da sociedade assumem posição de controladoria das condições planetárias, detendo o poder para avançar em sua marcha pelo progresso, começou a atrelar-se às catástrofes sociais e ambientais em diferentes níveis e escalas. E isto também afetou todas as dimensionalidades incorporadas e estruturantes deste projeto de humanidade: a economia, a política, os sistemas sociais e ambientais, até mesmo, as relações interpessoais.

É, sobretudo, em face da constituição desta sociedade-mundo do século XXI, que se faz necessário pensar-refletir-construir caminhos e alternativas que permitam à humanidade superar os desafios do tempo presente e futuro, uma vez que é perceptível o desgaste socioambiental local-global, frente a estas crises inclusas numa crise macroestruturante com diversas ramificações. Dentre estes caminhos e alternativas, destaca-se a educação, os processos formativos escolares e acadêmicos, entre os quais encontra-se a Geografia, enquanto ciência aqui entendida como

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: lucasviana.botelho@gmail.com

socioambiental e que, portanto, lida diretamente com os pilares sociedade-natureza-educação e todas as problemáticas instaladas e que fissuram este tripé epistêmico-didático.

Neste texto, o objetivo é desenvolver um raciocínio crítico-reflexivo e transformador sobre a formação inicial e sobre as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, tendo como ponto de partida e chegada a feitura de tessituras formativas socioambientais. Para tal, é realizada tanto uma discussão teórico-bibliográfica, que é construída com base na lançada de olhares, promoção de diálogos e proposições por entre apontamentos, argumentos e reflexões trazidos por autores que desvelam a teia de conhecimentos acerca dos três eixos estruturantes deste texto: formação e prática dos professores de Geografia, questões socioambientais e ecoformação; quanto há uma incursão crítico-reflexiva por entre uma sinopse dos dados levantados no trabalho de tese de doutorado “Ecoformação em Educação Ambiental no ensino superior: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia”, que investigou os desdobramentos formativos – práticas e experiências de/em formação – de docentes e discentes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, através do uso de entrevistas abertas temáticas e questionários *on-line*, respectivamente.

Para além de uma defesa do socioambientalismo na Geografia, que é um dos eixos basilares e fundantes desta discussão, há uma incursão inovadora por entre a ecoformação, enquanto horizonte epistêmico-didático a ser desbravado e compreendido como urgente aos itinerários formativos que criam as tessituras na formação e nas práticas dos profissionais do ensino de Geografia. Estes itinerários correspondem, sobretudo, aos elementos que dão sustentação e orientação ao percurso de formação inicial – o ensino, a pesquisa e a extensão –, compreendendo que neles e a partir deles os três eixos basilares da Geografia, tanto como ciência tanto quanto componente curricular para a educação básica, – sociedade, natureza e educação – sejam postos em diálogo permanentemente; na prática, estes itinerários não estão fixados, entendendo que são contextuais e fruto da formação inicial que aqui é objetivada, mas algumas pistas nos levarão a alguns pontos.

Dos tempos de crise que atravessamos: um olhar para as questões e problemáticas socioambientais

Numa mirada aos processos que tecem uma modernização social em escala global, percebe-se o quão múltiplos são os problemas a enfrentar desde agora, mas também quanto as projeções futuras, as quais indicam o agravamento de muitos destes, caso não haja uma retroação global ao avanço desenvolvimentista fundamentado numa lógica econômica capitalista. O projeto

desenvolvimentista construído com base numa felicidade imaginária centrada no consumo, no acúmulo inconsciente e inconsequente de bens e desfrute de serviços variados, é uma marca notória desta antropossociedade global, como argumentam Soffiati (2008) e Acosta (2016). Logicamente, com o passar das décadas, até a chegada do século XXI, marcado pela soberania informática-comunicacional e por outras formas de consumo permitidas pelos ambientes virtuais, outros modos de vida têm sido impostos como modelos de felicidade e bem-estar social, modificando substancialmente as ações e relações humanas.

Para além da expansão de mercados e práticas de consumo em direção a estes espaços cibernéticos – o ciberespaço (CASTELLS, 2003) – há também a constituição de uma “ágora eletrônica”, de acordo com Velloso (2008, p. 108), ou seja, um espaço densamente marcado por discussões e diálogos interacionais, numa alusão às ágoras gregas, nos quais outras marcas sociais são construídas em torno destes novos arranjos. Há uma transferência direcionada da vida física, da materialidade realística das práticas sociais, para a materialidade do virtual, que passa a condicionar muitas das práticas sociais que antes eram símbolos da vida cotidiana, mas que agora figuram como incorporadas aos espaços virtuais.

Não restringindo o diálogo a apenas uma leitura da construção destes arranjos pautados na informação e na comunicação, é perceptível outras marcas, marcas profundas e que vêm, com o decorrer das últimas décadas, se agravando e demonstrando a fragilidade da vida. Concordando com Santos (2007), ao frisar os aspectos do neoliberalismo e os produtos globais por ele criados, que se massificam sobre aqueles sujeitos e países duramente subalternizados nestes circuitos globais, o autor diz que “há fome no mundo, há desnutrição, há desastre ecológico” (p. 54), mas que produz a distopia de que existem neste mesmo sistema político-econômico os mecanismos de resolução destes problemas. Ou seja, se por um lado o sistema sociopolítico e econômico capitalista fundamenta um conjunto de desigualdades e problemáticas que afetam, principalmente, aqueles que menos podem dele desfrutar, este mesmo ilusoriamente cria um discurso distópico resolutivo, mas que se volta à sua manutenção e enraizamento na vida das pessoas.

Como sabido e frisado por Acosta (2016), não há solução para os enfrentamentos contemporâneos dentro da lógica desenvolvimentista neoliberal e capitalista, sendo estes mesmos criados e alimentados pelo avanço arquitetado deste sistema. Ainda argumentando, Santos (2007) frisa que dantes este sistema guiava-se pela construção de algo bom para todos, inclusive para aqueles que não podiam alcançá-lo, ou seja, um modelo de vida inalcançável e guiado por um ideal de felicidade que não pode ser obtido, mas que é bom. Porém, o autor aponta uma mudança paradigmática nestes movimentos, que são ideológicos, mas também materiais e projetam-se nas práticas e imaginários sociais dos sujeitos.

Estamos em um contexto em que é necessário tentar outras aprendizagens de utopias críticas. Sobretudo porque a hegemonia mudou. Até agora ela se baseava na ideia do consenso, de que algo é bom para todos e não somente para os que diretamente se beneficiavam dele; é bom inclusive para os que de fato vão sofrer com isso. A hegemonia é uma tentativa de criar consenso baseada na ideia de que o que ela produz é bom para todos. Mas houve uma mudança nessa hegemonia, e hoje o que existe deve ser aceito não porque seja bom, mas porque é inevitável, pois não há nenhuma alternativa (SANTOS, 2007, p. 54-55).

Significa, portanto, apontar que o contexto em que vivemos está marcado por conjunto de ideias que reforçam um mal viver, sem perspectivas de mudanças, uma vez que estes roteiros contemporâneos são movidos pela alienação, pela provocação da desinformação através da propagação de informações inverídicas, sobretudo pela afirmação desta sociedade em rede, interconectada e densamente “informada”, que não é para todos, ou seja, é desigual por reflexo da própria sociedade que cria estas interconexões. A crise que atravessamos, de acordo com Acosta (2016), não é apenas uma crise ambiental, social, política, econômica, mas é sobretudo e principalmente humanitária, uma crise dos sentidos do ser humano em tempos de perda da humanidade, da diminuição da experiência e, como consequência, um furto a solidariedade, a empatia, a alteridade, ao senso de planetariedade, dentre outros aspectos.

É necessário entender, então, que está sendo produzido nos imaginários individuais-coletivos socialmente elaborados uma conformidade com a perda da humanidade, dentro de um projeto de desumanidade contemporâneo, ao solidificar práticas que não coletivizam os sujeitos em sociedade, que não produzem solidariedade, senso de justiça social e ambiental, equidade e bem viver, dentro de uma lógica planetária. Mesmo marcado por um aumento significativo de pautas e movimentos sociais que atuam como contrarracionalidades a esta racionalidade neoliberalista, ainda pouco avançou-se no enfrentamento real das problemáticas produzidas na vida cotidiana dos sujeitos sociais.

O silenciamento de muitos destes movimentos, por intermédio de uma ação midiática alinhada às pautas conservadoras e a manipulação da informação nos espaços virtuais, produzindo as inverdades destes tempos, provocam distorções que tendem a inviabilizar que muitos dos indivíduos sociais consigam atingir um patamar de conhecimento mais elevado sobre a realidade e sobre as possibilidades de mudanças dentro desta. Por outro lado, estes mesmos espaços virtualmente concebidos e construídos têm permitido o protagonismo e a militância, na tentativa de reduzir estes apagamentos e invisibilidades dadas às temáticas e pautas que precisam ser tratadas seriamente na e pela sociedade-mundo.

Mesmo com tamanha luta, ainda há muito a avançar. Como dito, o neoliberalismo produz imaginários que tendem a reduzir a realidade ao que ela não é, em virtude da alienação programada pela disseminação de informações que mostram o real pela “brecha da fechadura”. A problemática ambiental contemporânea é uma das afetadas por isto. A crise socioecológica (LEFF, 2009; JACOBI, 2015) é uma realidade diminuída por muitos veículos de informação e, conseqüentemente, por muitos sujeitos e grupos sociais dominantes – sobretudo, políticos –, e seus efeitos, que têm se agravado avassaladoramente, atingem muito mais aqueles que não conseguem informar-se e compreender a situação local-global acerca da crise, ou até mesmo não entendem o que significa esta crise.

De acordo com Soffiati (2008), a crise estruturalmente pensada e construída sob bases político-econômicas contemporâneas, produz desigualdades que vinham sendo elaboradas e fortalecidas amplamente desde o século anterior, mas que neste atual tomam proporções ainda mais significativas e põe em risco o bem-estar global, não somente daqueles postos à margem dos direitos humanos, denigrados pelo avanço do capital. A crise socioambiental é marcada pelo alinhamento de fenômenos naturais e sociais que se entrecruzam e conseqüentemente trazem à tona um conjunto de marcas de crise que se aprofundam a cada nova catástrofe socioambiental que ocorre nos mais diversos lugares do planeta. Ou seja, não se trata apenas de pensar, dentro de uma lógica conservacionista ou preservacionista, a manutenção da integridade da natureza, mas em como a relação sociedade-natureza tem produzido uma crise de proporções globais e que beira o limiar da irreversibilidade.

De acordo com Lima (2008, p. 110) “Trata-se, em primeiro lugar, de uma crise global que incorpora e atinge, embora de maneira desigual, todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, ressignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais”. Significa, como argumenta o autor, olhar para além do cisalhamento entre homem e natureza, mas perceber como arranjos contemporâneos têm provocado uma indissociabilidade entre estas duas dimensões, pensadas antes como partes sobrepostas, mas agora percebidas como um todo em crise. A problemática é socioambiental pelo ponto de vista da indissociabilidade entre sociedade e natureza nestes tempos, ou seja, não há mais como perceber, compreender e atuar sobre a dimensão social sem levar em consideração o ambiente, os aspectos físico-naturais, e vice-versa.

Natureza e sociedade enfrentam juntas uma crise global, que se projeta de forma desigual e sob formas diversas. Desigual, pois os desdobramentos dessa crise atingem mais aqueles que não a produzem, ou seja, as comunidades e povos que sobrevivem ligados intimamente ao uso da terra e da biodiversidade e aqueles que, nos contextos urbanos, estão à margem do direito à cidade, por exemplo; tem formas diversas, pois não é somente sentida fisicamente, sob a forma do

derretimento das calotas polares em face do aumento da temperatura média do planeta, da perda da biodiversidade, da redução considerável dos ecossistemas e biomas planetários, da acentuada produção de resíduos e poluição, dentre outros fenômenos, mas também atinge uma dimensão subjetiva, ao deturpar a ideia de natureza como parte do que é o homem, criando a imagem do homem como ser sobre todos os outros seres (ACOSTA, 2016).

Entre outros enfrentamentos contemporâneos, produzidos por esta crise, é preciso também destacar o crescimento de setores conservadores na sociedade civil e que são representados em instâncias políticas, jurídicas, administrativas e empresariais, que criam um registro discursivo próprio para deslegitimar os avanços em torno de pautas sociais e ambientais urgentes. Destaca-se em todo mundo uma onda conservadora que tem insurgido ao combate a lgbtfofia, ao machismo, ao racismo, a desigualdade socioeconômica e ambiental e outras tantas que, desde o início deste século, passam a fazer parte cada vez mais fortemente dos debates sociais e das produções científicas, escolares e em outros espaços, institucionais ou não. É um tempo de produção de uma hegemonia silenciadora, como destaca Santos (2007), que cria imagens sociais projetadas para calar aqueles que, a duras perdas, têm lutado para conquistar espaço e direitos que, num passado não tão distante, seriam impensáveis.

Observa-se, de acordo com Acosta (2016), que a crise desenvolvimentista neoliberal cria descaminhos para avanços sociais que visam construir uma sociedade mais justa, equitativa, menos desigual e mais solidária e fraterna. O desenvolvimento, por um lado, fornece combustível para que nos movamos noutras direções progressistas, ao utilizar muitas de suas criações para disseminar informações e nos mobilizar individual-coletivamente, como no caso do uso dos espaços virtuais – a ágora virtual –; mas, por outro lado, este desenvolvimento também se interpõe ao desenvolvimento humanitário da sociedade-mundo, das relações de proximidade e de afetividade, de solidariedade e de alteridade.

E é preciso que nos atentemos para o fato de que todos estes aspectos da crise estão intimamente associados e se projetam sobre a vida de todos, uns mais outros menos, mas ainda assim nos afetam cotidianamente. Todos estamos imersos num cenário de crise, de privação de direitos e de lutas diversas, em diferentes frentes, mas que estão sendo provocadas pelas rupturas programadas dentro desta lógica capitalista. Todos estamos imersos na natureza, não como senhores dela, mas parte dela e do que ela é em nós, como afirma Reigota (2010), e, portanto, somos afetados pela conjuntura de crise socioambiental que contraria existências sociais ao tempo em que dilacera o patrimônio ecológico. Destes tempos incertos, em que é possível constatar a necessidade de valorização e resgate de outros saberes e fazeres para lidar com velhos e novos problemas,

ou seja, alguns que se agravam e outros que surgem em consequência destes primeiros, precisamos construir outras utopias e práticas movidas por outras esperanças e ideias libertárias.

É preciso reativar os sentidos e significados que nos movem a imaginar outros mundos e outras formas de existir para além dos modelos inventados com base na hegemonia capitalista. Com efeito disto, é preciso cogitar uma educação centrada na busca pela humanização dos processos pedagógicos para não moldar os indivíduos a se isolarem, a competirem, a centrar seus esforços na busca pela vida ideal e baseada nos recursos financeiros. Precisamos educar uma geração inconformada com o mundo atual para produzi-lo de outras maneiras, plurais e horizontais.

A educação é o caminho pelo qual podemos nos humanizar, nos desconstruir, nos reconstruir, tirar as viseiras impeditivas e enxergar com mais clareza os fenômenos que nos cercam e que furtam o direito ao bem viver. Como salienta Marques (2000), a educação desponta como caminho por meio do qual podemos chegar ao outro lado, pois é ela que constrói as pontes para o desconhecido, uma vez que os conhecimentos nos descortinam por onde podemos caminhar e onde podemos chegar. E, neste movimento, a Geografia tem muito a contribuir, enquanto disciplina escolar que se insere na aprendizagem dos sujeitos sociais na busca pela socialização destes a partir do conhecimento geográfico e no desenvolvimento de habilidades e competências socioambientais que os leve a ler, interpretar, agir e ser no mundo.

Diálogos entre questões socioambientais, educação e geografia

Sociedade, meio ambiente e educação são um tripé contemporâneo a ser visto como indissociável e indispensável ao processo de ensino-aprendizagem escolar e acadêmico. E isto não somente em Geografia, mas, sobretudo, no âmbito desta ciência, em virtude de o saber geográfico ter como base uma profunda relação entre o social e o natural, entre o homem e o meio, como destacam Mendonça (2001) e Suertegaray (2003). Os desafios socioambientais somados às necessidades educativas contemporâneas grifam o quão evidente as trajetórias formativas precisam estar envolvidas por outras teorias e práticas – outra práxis – quanto às questões socioambientais em Geografia.

É dentro deste cenário de desafios e repleto de lacunas, que evidenciam as necessidades quanto aos trâmites e processos formativos, que a Geografia salta aos olhares não como resposta dada, mas como caminho para construção das múltiplas respostas a serem coletivamente pensadas e construídas tanto dentro dos roteiros curriculares que lhe dão foco e escopo quanto na materialidade prática que a mobiliza no chão da formação escolar e acadêmica. O socioambientalismo na Geografia, marca dos debates promovidos por Mendonça (2001) e por Bêz e Figueiredo

(2011), por exemplo, identifica a base do conhecimento geográfico como sendo intimamente ligada ao diálogo entre sociedade e natureza, numa perspectiva que é tanto crítica quanto é fenomenológica, ou seja, tanto sob o ponto de vista das contradições e aspectos sociais, políticos, econômicos e humanitários quanto sob o ponto de vista das vivências e experiências, das (inter)subjetividades em trânsito na relação sociedade-natureza.

Sendo assim, não há como isentar a Geografia, sobretudo sua interface com a educação, de um compromisso com as questões destes tempos, com as problemáticas socioambientais em curso e em agravamento contínuo. A Geografia é uma ciência e componente escolar ligado a este cenário não apenas pelo conhecimento que lhe dá base e escopo, mas pelas possibilidades de mobilização de ensino-aprendizagem e de ensino-pesquisa-extensão que estão em jogo e que potencializam o comprometimento dos sujeitos através do conhecimento geográfico no/para o mundo, como destaca Rivera (2012). Dentro de uma ótica epistemológica e didática contemporânea, o debate sobre a educação geográfica, que incorpora as diversas dimensões que perfazem os caminhos formativos em Geografia – o currículo em Geografia, a formação de professores da área, as práticas escolares e acadêmicas em Geografia etc. –, vê-se que o papel da Geografia é assumir uma posição de contribuição ao enfrentamento às nocivas desconexões e descompassos entre o ser humano e a natureza, entre as diversas organizações sociais e suas múltiplas e contextuais relações com o meio em que se inserem.

Não há como dissociar a Geografia escolar e acadêmica deste papel, de ser percebida como um conhecimento capaz de elevar os indivíduos a uma noção de realidade que esteja para além da crise, que os ponha a conceber a realidade por meio de outros vieses e outras leituras de mundo. As práticas sociais, que são também ambientais, são pensadas na Geografia, sobretudo no ensino desta ciência – o ensino de Geografia – como possibilidade de atuação no mundo contemporâneo por intermédio de outras conexões com o ser e estar em sociedade, ou seja, o conhecimento geográficos conduz a construção de um imaginário social e ambiental que possibilita práticas socioambientais outras, no sentido de que há uma consciência sobre o mundo contemporâneo, seus elementos, aspectos e contradições e que relações são estabelecidas nele e quais destas podem ser mudadas através deste outro pensar-agir (COUTO, 2010; GERVERICH, 2012).

Neste mundo em crise, a tarefa socioambiental da Geografia educadora é revisitar os roteiros e as práticas sob um novo ponto de vista. Este ponto de vista, ainda em construção, advém de uma distorção paradigmática, como apontado por Santos (2007), que busca caminhar para outras concepções e ideias que reinserem o ser humano no mundo de forma criativa, essencialmente humana, crítica, reflexiva e inconformada. Este é um desafio gigantesco para estes tempos. Como ressalta Guverich (2012), os professores de Geografia, aqueles que mobilizam este conhecimento

e estes outros olhares e práticas nos circuitos formativos, em virtude da complexidade de fenômenos e questões implicadas neste processo de (re)aprendizado e (re)descoberta do mundo sob novas lentes.

Nós docentes constituímos uma **parte nodal** desse processo, pois nos vemos cotidianamente na tarefa de selecionar, equilibrar e combinar variadas perspectivas territoriais e ambientais dos diferentes lugares e regiões do mundo. Por isso, os debates em torno das tensões entre o novo e o velho, o local e o global, o passado e o amanhã estão no coração das decisões pedagógicas que impregnam nossa tarefa (p. 18. Grifo nosso).

Como argumenta a autora, os docentes são parte nodal destas conexões e desconexões no ensino de Geografia. O trabalho dos professores lida, então, com uma complexidade a ser capturada no movimento das aulas de Geografia, não somente no que diz respeito aos conteúdos e temas a serem abordados, mas em como isso atinge os alunos e, sobretudo, como isto atinge também os próprios professores. Ensinar-aprender estão intimamente associados e não acontecem unilateralmente, de cá para lá, todos estão em situação de aprendizagem, a partir da mobilização e mediação do conhecimento por parte dos professores, mas estes também aprendem com o ensinar de seus alunos, ao abrirem-se às experiências, percepções e questões trazidas por estes. A ruptura com uma Geografia assimilativa, descritiva, propedêutica e discrepante das realidades surge deste movimento, em que as experiências estão alinhavadas aos conteúdos e temas, enquanto todos os sujeitos do ensino-aprendizagem conseguem construir juntos um olhar para os contrastes, problemáticas e descaminhos do mundo globalizado, como sugere Rivera (2012).

E em educação, mais especificamente no que diz respeito a Geografia, procuramos nos deter na formação e nas práticas destes profissionais do ensino deste componente, buscando as interrelações, travessias e desafios quanto às questões socioambientais. Questões, como sabido, muitíssimo fortes e basilares para ensinar-aprender Geografia, mas há que ser superada as disjunções que sobrepõe o conhecimento social ao conhecimento da natureza, e vice-versa, ao longo da trajetória formativa. É preciso reconhecer e atuar para a construção de práticas formativas escolares e universitárias não disciplinarize o ambiente e o reduza a somente característica físico-naturais das paisagens e regiões, assim como não se debruce enciclopedicamente sobre as questões sociais que vivificam os territórios e lugares. O espaço geográfico, objeto de conhecimento da Geografia, é eminentemente socioambiental (MENDONÇA, 2001; SUERTEGARAY, 2003).

Neste caso, a tarefa a ser cumprida pelos professores de Geografia nestes tempos de crise, é atuar como agentes socioambientais, percorrendo os fenômenos sociais e ambientais em ocorrência, local-globalmente falando. Ou seja, partir do conjunto de problemáticas socioambientais

que atingem e afligem a vida cotidiana dos sujeitos sociais como elemento central para a mobilização-mediação das aprendizagens geográficas contemporâneas, mirando os acontecimentos globais e situando os sujeitos desta sociedade-mundo interconectada como partícipes corresponsáveis pelo bem-estar planetário. Mais uma tarefa homérica, difícil a ser posta, sobretudo pelo fato de a formação dos professores de Geografia ainda não ter conseguido atingir um nível de criação de interrelações entre educação, sociedade e meio ambiente – os três pilares formativos para a docência contemporânea em Geografia – através do ensino-pesquisa-extensão – o pilar formativo indissociável que dá vida às trajetórias formativas no ensino superior.

Se, por um lado, compreende-se que há uma necessidade do socioambientalismo em Geografia, de modo que nenhuma dimensão, incluindo a educativa, seja menosprezada e colocada abaixo de seu papel formativo; por outro lado, há uma necessidade de compreender que horizontes teórico-metodológicos viabilizam outras circunstâncias formativas e que conectam os itinerários formativos na docência em Geografia. Estes itinerários, o ensino, a pesquisa e a extensão, acabam se interconectando e criando uma evidência significativa aos professores em formação sob o ponto de vista de um eixo temático que em muito se comunica com este viés defendido: a Educação Ambiental.

Por ser um eixo temático já presente na Geografia, disciplinarmente incluso nos cursos de formação, a Educação Ambiental traz também consigo contribuições profundas e pertinentes à Geografia, concebendo um dialogismo e tecendo proposições entre sociedade e natureza, como destacado por Botelho (2017). Neste caso, a Geografia e Educação Ambiental partilham de algo em comum, quanto as práticas escolares: a formação cidadã. A cidadania, do ponto de vista de ambas, constitui-se como instrumento de mudança, não somente como fundamento legal de uma democracia, mas como possibilidade transformadora dentro de um cenário global que tem urgência de outros olhares e práticas socioambientais.

É diante disto que se verifica a necessidade de diálogos socioambientais movidos pela Educação Ambiental no âmbito da formação dos professores de Geografia. E isto não somente por meio de uma disciplinarização programada no âmbito dos roteiros estabelecidos, mas dentro de um movimento que captura a realidade e a problemática socioambiental e a insere no campo educativo geográfico para construir outras leituras circulantes, outras problematizações e outras proposições ativas, que são insurgentes e emergentes neste contexto de crise socioambiental. Para uma cidadania que consegue atingir o socioambientalismo, uma consciência socioambiental legitimamente fundamentada no olhar para este contexto e cenário local-global, como evidencia Loureiro (2003), é preciso estreitar a relação com a Educação Ambiental nos cursos de formação de professores de Geografia, criando mecanismos de inserção comunitária, ativismo pedagógico e

criação de outras ideias para ensinar e aprender Geografia no mundo contemporâneo (RIVERA, 2012).

Emerge, então, a ecoformação, enquanto orientação, ideia utópica, recostura teórico-metodológica pedagógica e nascedouro de outros saberes-fazer para a Educação Ambiental no âmbito da formação de professores de Geografia. A ecoformação, como ressalta Silva (2008), lança fora a obsolescência e a mecânica pedagógica que há ainda em Educação Ambiental, abrindo caminhos para construir outras apostas crítico-transformadoras, na medida em que há uma incursão profundamente crítica e reflexiva sobre sociedade e natureza, não somente sob o ponto de vista técnico da questão, mas humano e intersubjetivo, na medida em que todos somos afetados pela crise socioambiental e, portanto, nos diálogos sobre e para esta todos assumimos uma compreensão coletiva de nosso papel cidadão planetário no combate aos desdobramentos desta crise.

A educação para, no e pelo ambiente passa a ser um processo de conscientização sobre o papel que os ambientes biofísico e cultural jogam, respectivamente e mutuamente, no processo de formação do humano e do ambiente natural e social. Ela se presta a uma leitura hermenêutica sobre a ligação entre os indivíduos e seu ambiente (natural e social); sobre como essa ligação influencia concretamente e simbolicamente as experiências de cada um e, conseqüentemente, sobre como o indivíduo define sua relação com o ambiente e como se torna humano nele, por ele e com ele (SILVA, 2008, p. 100)

E é no cerne deste debate socioambiental em Geografia, e nos direcionamentos que isto traz ao ensino desta ciência e para a formação dos profissionais que mediam as aprendizagens contemporâneas por meio dela e nela, que se busca a Educação Ambiental como caminho e eixo ecoformativo que cria tais possibilidades e evidencia a urgência da Geografia para outras práticas socioambientais no mundo em crise. Para tanto, é preciso posicionar os professores de Geografia não apenas como comunicadores de conhecimento, mas como sujeitos que autorreconhecem o socioambientalismo que trazem consigo e os habilita a uma prática pedagógico-geográfica ativa e protagonista, sobretudo comunitariamente falando.

Propondo tessituras ecoformativas em Geografia: ativismo, protagonismo e autorreconhecimento socioambiental

Tendo em vista os elementos teóricos mencionados acima, faz-se necessário percorrer alguns elementos empíricos que nos permitam compreender não somente a viabilidade das ideias até aqui postas, mas a necessidade destas para compor a busca por tessituras socioambientais trazidas por intermédio da Educação Ambiental, enquanto eixo ecoformativo, para a formação de professores de Geografia. Neste caso, trata-se aqui de uma sinopse de dados que compõem o tra-

balho de tese “Ecoformação em Educação Ambiental no ensino superior: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia”, que centrou-se nesta busca pela ecoformação através de um mergulho por entre os desdobramentos formativos, entendidos como práticas e experiências formativas, em acontecimento no âmbito do componente curricular Educação Ambiental e para além deste na formação inicial dos professores de Geografia.

Foram entrevistadas docentes atuantes no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco que, nos últimos quatro anos, ministraram este componente curricular. A entrevista aberta temática, cujo tema proposto foi Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, foi dirigida a três docentes – classificadas como d₁, d₂ e d₃. Estas docentes possuem perfis distintos, sendo duas delas pertencentes ao quadro permanente de professores do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco, enquanto uma delas atuou como professora substituta no período compreendido pela investigação. No caso dos discentes, foi disponibilizado um questionário *on-line* por meio da plataforma *Google Forms*, o qual ficou no ar durante um período de 30 dias, ao longo do mês de outubro de 2020. As entrevistas também ocorreram no ano de 2020, em sessões separadas e *on-line*, via *Google Meet*, em virtude do cenário pandêmico enfrentado naquele período.

O questionário, por sua vez, está composto por três sessões, sendo a primeira de identificação do perfil dos respondentes, a segunda direcionada a um bloco de duas questões enfocadas em Educação Ambiental e ensino de Geografia, enquanto o terceiro e último bloco foca as Práticas formativas em Educação Ambiental no curso de licenciatura em Geografia e este foi composto por seis questões. Grande parte das questões foram de múltipla escolha e, apesar de ter alcançado apenas um número de 25 respondentes, mesmo com a divulgação nas salas de aula *on-line*, inclusive da disciplina Educação Ambiental – em oferta no semestre de coleta dos dados –, ainda assim não houve grande procura dos alunos matriculados no curso. Isto nos levou a adaptar os critérios e incluir alunos que tenham concluído a licenciatura em, no máximo, dois anos dentro do período compreendido pela pesquisa. Ainda assim, não houve grande alcance de respondentes, sobretudo pelo cenário apresentado. No entanto, tais circunstâncias não impediram uma análise aprofundada e rica em elementos que reforçam a necessidade de outros olhares, problematizações e elementos teórico-metodológicos à Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, que vêm por meio da ecoformação, enquanto aposta, ideia e esperança crítica e transformadora desejada pela investigação.

Em virtude da complexidade e da quantidade de dados colhidos com os dois grupos respondentes, neste texto serão trazidos alguns elementos centrais da análise, que ocorrerá ampa-

rada pela análise de conteúdo definida e defendida por Bardin (2011), tendo como orientação metodológica a abordagem multirreferencial, enquanto desafio a desbravar na investigação e uma inovação frente as pesquisas em educação geográfica. Tal abordagem, conforme Ardoino (1998), diz respeito a um rigor metodológico outro, distante de uma normatividade metodológica que já não consegue oferecer espaço suficiente para a complexidade de fenômenos educativos contemporâneos e ir além deles, compondo outras ideias e suscitando outros elementos que os avivam e os redirecionam, ao sabor das expectativas e necessidades que conduzem estes tempos.

Dentro da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas abertas temáticas com as docentes, foram encontradas três categorias de análise que dão conta das falas apresentadas pelas mesmas e que se alinham ao corpo da investigação, sendo elas: desafios socioambientais contemporâneos, necessidades educativas socioambientais e diálogos entre Educação Ambiental e ensino de Geografia. Dentro destas três categorias houve o surgimento de subcategorias de análise que organizaram e orientaram melhor a interpretação e diálogo com os dados. Aqui, são destacadas apenas algumas destas, viabilizando o entendimento do que fora apresentando pelas entrevistadas, mas também possibilitando aproximações com a ecoformação de professores de Geografia, sendo estas: crise socioambiental, reflexão, prática e extensão. Por entre a apresentação e análise crítico-reflexiva destas serão incorporados alguns dos dados correspondentes ao questionário *online* submetido aos discentes, não especificando diretamente questões, mas levantando elementos que compõem a análise do questionário como um todo.

Sendo assim, podemos adentrar no que fora percorrido por entre os dados colhidos e no que pôde ser entendido a partir disto, promovendo estes olhares e proposições desde e para a ecoformação. Dentro da primeira categoria de análise das entrevistas com as docentes – desafios socioambientais contemporâneos – verifica-se a subcategoria de análise crise socioambiental, a partir da qual as falas apresentadas pelas docentes, sobretudo pela docente d₃, caminharam no sentido de apresentar como este contexto em que estamos inseridos, enquanto sujeitos-formadores, tem sido movido e como ele também nos move dentro das trajetórias formativas em Educação Ambiental. Para destacar tais elementos, segue abaixo o trecho da entrevista da docente d₃ que corresponde à esta subcategoria.

O que se direciona muito mais com pontuais práticas *ecofriendly* e com a evolução da discussão acerca do pensamento ecológico, acerca da crise socioambiental, que se destaca no século XXI, mas que antecede a tudo isso, considerando as transformações desencadeadas pela evolução do próprio modelo capitalista de produção, que se tornou dominante baseado em princípios que conduzem a acumulação; e por conduzirem a acumulação, estão muito mais preocupados em quanto de crescimento percentual eu vou ter no final de cada ano, do que como eu posso desenvolver um conjunto de relações, de práticas, de vivências que pos-

sibilitem suprir minha necessidade sem privar as futuras gerações de também terem a possibilidade de suprir as suas necessidades (Trecho da entrevista com a docente d₃. BOTÊLHO, 2021).

Dentro do olhar para a crise socioambiental, mirando estes desafios socioambientais contemporâneos, as docentes, especialmente a docente que trouxe tal fala ilustrada acima, trazem uma percepção sobre a necessidade de um posicionamento político na formação dos professores de Geografia e de um ativismo quanto as questões socioambientais, ou seja, o desenvolvimento de um ativismo sociopolítico que os emancipa e os permite uma autoafirmação docente como sujeitos sociopolíticos destes tempos, como frisa Silva (2011). Neste caso, o trecho de fala da docente d₃ sinaliza que há a necessidade de pensar a crise como um cenário a ser problematizado de forma contundente, desconstruindo certas práticas, ditas *ecofriendly*, e migrando a um entendimento real de como todo este cenário está arquitetado por forças socioeconômicas hegemônicas que não estão preocupadas com as pessoas, mas com o acúmulo de capital.

E, neste caso, há uma necessidade de entender este percurso sócio-histórico da discussão socioambiental, dos fenômenos e problemáticas que desencadearam os múltiplos desequilíbrios nesta jornada deste projeto de antropossociedade global, como destaca Soffiati (2008), mas não permanecer com os olhos fixos no passado, sem perceber a eminente necessidade do hoje, do presente e do agora. Para a formação dos professores, ao longo desta categoria de análise, as docentes apresentaram elementos que denunciam o desestímulo quanto as questões socioambientais, sobretudo por todo o desmonte e todos os hiatos provocados pelos desmandos governamentais nestes tempos, mas também destacam a necessidade de que a crise socioambiental seja permanentemente posta na trajetória formativa em Geografia como um elemento central para desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo e de construção de possibilidades que dialoguem amplamente com os dilemas pertencentes às realidades locais, mirando um cenário global.

Os ecoprofessores, mediante as colocações de Souza (2013), que estão imersos e mobilizam uma práxis socioambiental, como pontua Lobino (2013), são estes sujeitos que estão percorrendo trajetórias formativas em que a crise socioambiental não está silenciada ou não é disciplinarizada/conteudizada – um bloco de conteúdo dentro de uma disciplina –, mas percorre a formação e promove uma dialogicidade entre os três pilares que fundamentam a formação dos professores de Geografia (sociedade, natureza e educação). Trata-se de uma politização das questões socioambientais como elemento que potencializa o ativismo sociopolítico dos professores de Geografia, entendendo-os como sujeitos políticos socioambientais que atuam como promotores de uma nova consciência socioambiental por meio de suas práticas de ensino-aprendizagem em Geografia. Neste caso, mirando já os elementos que perfazem a segunda categoria de análise das entrevistas

– necessidades educativas socioambientais –, as docentes encaminham sua fala diretamente para os itinerários de formação, mas frisando um destes como de elevada relevância para uma necessária inserção comunitária dos professores e promoção deste dialogismo com a realidade, enquanto elemento central para se pensar uma formação socioambiental de professores de Geografia.

A prática e a extensão, ou a prática pela extensão e a extensão como um componente prático, emerge nestas falas como um elemento que curiosamente aprofunda o debate acerca das tessituras ecoformativas propostas como basilares para formar professores de Geografia nestes tempos. Há um significativo papel da extensão e da prática, não somente dentro do componente curricular Educação Ambiental, mas extrapolando e percorrendo toda a trajetória formativa destes alunos, pois é ela que possibilita este encontro com a realidade e construção de possibilidades que dialogam profundamente com as problemáticas socioambientais reais que mobilizam os professores em formação à compreensão de tais questões e a partir de que formas é possível lidar, sobretudo abrindo caminhos e possibilidades para que haja uma inserção comunitária destes professores.

E aliada às dimensões da prática e da extensão, ocorrendo concomitantemente e permanentemente, a reflexão emergiu como outro elemento nas falas das docentes que viabiliza uma consciencialização dos professores acerca das questões socioambientais em Geografia e como estas estão alinhadas às práticas pedagógicas e fundamentam este autorreconhecimento cidadão crítico e transformador, este ativismo sociopolítico e o protagonismo dos professores de Geografia como agentes socioambientais de esperança neste contexto. E isto é a ecoformação aqui proposta e aqui colocada como uma tessitura crítico-transformada que não apenas prepara os professores como transmissores de conteúdos ditos “ambientais”, ou conteúdos ecológicos, mas sujeitos que se movem e mobilizam consciências socioambientais que se comunicam com os desafios e necessidades locais-globais neste cenário de crise.

Porque a Educação Ambiental, necessariamente, ela precisa levar a mudança, muito no contexto da ação, da reflexão e da ação. O processo educativo deveria também, de modo geral, mas às vezes a gente sabe que muitas práticas e muitos processos, eles ainda têm essa coisa da repetição, da memorização, falta ainda mais da ação, da ação [inaudível]. Eu vejo a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia algo que não é difícil de fazer, agora é preciso que o professor esteja entendendo que aquilo que ele está falando e fazendo, ele necessariamente deverá estar recheado, além daquele conteúdo basicamente, mas fazer com que o aluno reflita, com que o aluno pense e que o aluno apresente atitudes que possam levar a mudança. Esse pra mim é o grande objetivo (Trecho da entrevista com a docente d₁. BOTÊLHO, 2021).

E esta é a Educação Ambiental. Não é simplesmente dizer “ah, hoje é dia de reciclagem”, que é importante, mas eu só começo a desenvolver essa prática de reciclar, quando eu entendo essa conexão. Eu me conecto com o local, eu me conecto com o regional, eu me conecto com o nacional, eu me conecto com o planetário. Eu percebo que mesmo sendo uma única pessoa, eu tenho impacto. Um copo que eu deixei de jogar fora é um copo a menos nesse meio ambiente, mas eu só consigo ter essa reflexão, quando eu tenho autoestima o bastante para entender que eu como indivíduo importo pra coletividade. Se eu não importo nem pra mim, como é que eu posso compreender a minha importância enquanto ente social. A gente precisa regatar isso e não são 60 horas, e não são cartazes, não é uma ação em um dia, é uma prática evolutiva, revolucionária, transformadora que conecta você com você mesmo, que conecta você com o seu local de origem, com a sua comunidade, com a sociedade de maneira mais ampla, e a partir destas conexões se estabelece uma nova maneira de viver, produzir e se reproduzir, baseada numa escolha consciente e não na imposição de modelos que vêm de fora (Trecho da entrevista com a docente d₃. BOTÊLHO, 2021).

Nas falas apresentadas, que estão associadas à reflexão enquanto subcategoria presente na categoria de análise necessidades educativas socioambientais, as docentes trazem elementos basilares para compreender o quanto a reflexão, a prática e a extensão estão alinhavadas e são fundantes do que a formação de professores de Geografia necessita para caminhar à ecoformação destes profissionais. É preciso resgatar identidades comunitárias, a vivência e a experiência, as relações com os múltiplos cenários locais sem constituir mosaicos, mas buscando dialogismos entre tais questões e entendendo, por intermédio da reflexão, que há uma urgência contemporânea de elevar o trabalho pedagógico dos professores de Geografia como uma ação social situada e construtora de práticas sociais imersas num contexto de crise.

A construção destas práticas sociais situadas (COUTO, 2010; RIVERA, 2012) estão fortemente presentes no cerne dos debates acerca do ensino de Geografia frente aos desafios seculares sinalizados. Deste modo, não se pode conceber que o ensino, por si só, consiga dar conta de um processo complexo que é a formação cidadã, porém uma cidadania deslocada de interesses profundamente capitalistas, sem que os próprios professores reconheçam sua cidadania e o ensino como ação social situada catalisadora desta formação. Significa olhar para os percursos formativos docentes e para a prática de ensino de Geografia como *lócus* transformador e mobilizador de sujeitos sociais e ambientais que se envolvam diretamente com o reconhecimento consciente e com a busca por soluções das problemáticas socioambientais que se enraízam em seus cotidianos e lhes furtam o direito ao viver bem.

Em diálogo com tais questões e na busca por um diálogo com alguns dos elementos que os discentes apresentaram em resposta ao questionário, há o fortalecimento de algumas ideias e questões abordadas pelas docentes entrevistadas, mas também há espaço para críticas que lançam miradas para além do entendimento do componente curricular Educação Ambiental, trihando outros itinerários que perfazem a trajetória formativa em Geografia e que precisam também ser repensados. Há também a problematização das práticas pedagógicas escolares como

pano de fundo para também repensar as práticas e experiências de/em formação no ensino superior. Neste caso, um dos elementos que emergiu em resposta a quinta questão que compõe o terceiro bloco do questionário, eleva o olhar para compreender a necessidade de repensar as estratégias que viabilizam a inserção socioambiental dos professores de Geografia. Em justificativa a esta questão, que buscou averiguar se houve diálogo entre Educação Ambiental e ensino de Geografia, três estudantes assinalaram a opção “não” e descreveram o porquê disto.

Resposta 1 - A disciplina não abordou as dimensões pedagógicas;

Resposta 2 - A partir da experiência negativa neste componente curricular, identifiquei a importância do diálogo da educação ambiental e o ensino de geografia;

Resposta 3 - Em nenhum momento foi feito um diálogo entre educação ambiental e ensino de geografia. Basicamente a consciência de que estamos formando sujeitos sociais é construída por nós mesmo em outras disciplinas, mas não em educação ambiental. (Justificativas dos discentes dadas à opção “não” na quinta questão do terceiro bloco do questionário *on-line*. BOTELHO, 2021)

Nesta questão, o intuito era essencialmente averiguar a percepção dos alunos sobre o diálogo entre Educação Ambiental e ensino de Geografia dentro do componente curricular, mas que também trouxe miradas mais amplas, entendendo que a formação como um todo e as práticas pedagógicas escolares, como fruto desta formação inicial, carecem de ser repensadas com o intuito de promover estes dialogismos que são essenciais para ativar nestes professores o autorreconhecimento, o protagonismo e o ativismo socioambiental. Centralmente, observa-se que os respondentes enfocam que não houve tal dialogismo e, mesmo sendo uma minoria, ainda assim preocupa, afinal são falas que podem ser compartilhadas por outros sujeitos e não somente no âmbito da licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco.

A Educação Ambiental é este momento de promover um ponto estratégico nesta jornada formativa em que os professores aprofundam o entendimento do que vem a ser esta temática transversal e como ela é inerente a formação em Geografia, entrando em contato com as variadas tendências, orientações e movimentos que nela residem e que a mobilizam em direções plurais. No entanto, é necessário que estes movimentos pedagógicos dentro do componente curricular, e para além dele, se comuniquem com o objeto de trabalho dos professores de Geografia – o ensino de Geografia – , ou seja, não pode haver uma cisão entre Educação Ambiental e ensino de Geografia na formação dos professores desta área disciplinar, afinal o próprio ensino desta ciência partilha de um direcionamento socioambiental formativo, tal qual a Educação Ambiental, como destaca Jacobi (2015).

Sendo assim e, sobretudo, diante dos apontamentos feitos pelas docentes entrevistadas e por este fato em específico trazido pelos estudantes, propõe-se como pedra fundamental para uma

ecoformação em Geografia um estreito diálogo entre Educação Ambiental e ensino de Geografia, não por um viés instrumental, mas criando potencialidades que abrem espaço para crítico-reflexivamente conduzir a ação dos professores a um status conscientizador, e não sensibilizador, dinâmico, e não estático, contínuo e permanente, e não pontual e contingente. E é este o papel da reflexão-prática e da extensão como viabilizadoras deste encontro dialógico do professor com a realidade: construir leituras de mundo e práticas pedagógicas em movimento de vida, perseguindo as problemáticas, envolvendo-se com os fenômenos comunitários e qualificando estes sujeitos como partícipes locais.

Dentro deste cenário de crise, os professores de Geografia despontam como agentes socioambientais escolares e não-escolares, no sentido de que a prática institucionalizada não é suficiente para romper com a acriticidade e apolitização que ainda permeiam a Educação Ambiental pensada e praticada. E isto não apenas no ensino de Geografia. É preciso conceber roteiros formativos outros, claramente, mas também conceber práticas e experiências formativas no ensino superior que conduzem estes sujeitos formadores em formação e em exercício docente, os professores do ensino superior, a entenderem a potente força de seu papel e trabalho por meio da Geografia. Este outro olhar para a realidade sob o prisma comunitário, defendido também por Rivera (2012), enquanto outro paradigma que emerge para ressignificar das práticas escolares em Geografia, fortalecem a ecoformação como perspectiva que entrelaça Educação Ambiental e Geografia para compor estes roteiros e construir estas práticas outras frente aos desafios contemporâneos e necessidades educativas socioambientais que estão cada vez mais claros com o agravamento da crise.

O debate pedagógico em torno das questões socioambientais, que são inerentes a Geografia e a Educação Ambiental, precisa ser propositivo e reorientador das práticas, bebendo de outras teorias que mudam os sentidos e significados que valorizam e fundamentam diálogos mobilizadores de uma ação-reflexão docente posicionada para protagonizar ativamente e se autorreconhecer essencialmente socioambiental. Trata-se de uma pedagogia que busca o Bem Viver (ACOSTA, 2016), uma reconexão com a Terra (GADOTTI, 2001), uma pedagogia socioambiental crítica e transformadora (TOZZONI-REIS, 2008; LOBINO, 2013) que são relevantes e necessárias para reconduzir os professores como agentes destes tempos, como partícipes e proponentes de outra consciência que lida de forma inconformada, participativa e protagonista nesta sociedade-mundo em crise.

Em face destes apontamentos, cabe salientar que noutro momento de justificativas apresentadas pelos respondentes do questionário, justificativas estas apresentadas à terceira questão

do terceiro bloco do questionário. Nesta, os alunos foram convidados a classificar suas experiências formativas no âmbito do componente curricular Educação Ambiental dentro de uma escala avaliativa que variou entre excelente – como melhor parâmetro possível – e péssimas – como pior parâmetro possível. Houve uma maior concentração de respostas entre as opções “boas” e “razoáveis”, que juntas totalizam 15 respostas (60%). Este indicativo preocupa, pois demonstra relativa insatisfação dos alunos com suas experiências no componente. Mirando a possibilidade de averiguar elementos que poderiam levantar algumas questões para além de porcentagens avaliativas, foi colocada a opção de justificativa da resposta, caso quisessem dispor de algum argumento.

Resposta 1 - A disciplina abordou temáticas importantes de maneira rasa não possibilitando uma experiência agradável e não obtendo tanta relevância para nossa formação e uso desse conhecimento futuramente em sala de aula;

Resposta 2 - a Professora poderia ter explorado mais as temáticas que envolver a Educação Ambiental e não só se basear em oficinas;

Resposta 3 - Pelo lado positivo, vi na disciplina alguns conteúdos teóricos/históricos sobre o desenvolvimento da preocupação da sociedade com o meio ambiente, porém as demais competência que a disciplina poderia desenvolver deixou a desejar;

Resposta 4 - Toda discussão tida na disciplina foi reducionista, uma vez que nos condicionou a ministrar oficinas tendo como eixo central a educação ambiental, sem qualquer preparo ou embasamento crítico-reflexivo sobre a mesma, ou sobre a realidade da escola que fossemos aplicar a oficina. Ainda assim, nos foi pedido para transformar a experiência em formato de banner de papel (o que demonstra consciência ambiental limitada), para sermos avaliados e, posteriormente, termos notas atribuídas a uma experiência sensível (ou que assim deveria ter sido). (Justificativas apresentadas pelos discentes respondentes à terceira questão do terceiro bloco do questionário. BOTELHO, 2021).

Além das justificativas anteriormente demonstradas, em que os estudantes assinaram a ausência de um diálogo entre ensino de Geografia e Educação Ambiental, evidenciando também a falta de um debate pedagógico que aproximasse tais dimensionalidades que necessariamente precisam ser postas neste componente curricular, e para além dele, neste momento há a sinalização de que alguns temas relacionados à Educação Ambiental não foram devidamente abordados além de uma hiper ênfase na confecção de projetos para aplicação de oficinas, como relatam as respostas 3 e 4. Se, por um lado, vê-se como estratégico e de elevada profundidade formativa a presença de um componente curricular essencialmente socioambiental e pedagógico na formação dos professores de Geografia, possibilitando interfaces que nem sempre ficam evidentes ao longo da trajetória de formação, por outro, vê-se que há fragilidade a superar, sobretudo pela grande ênfase dada ao teor sócio-histórico da discussão sobre a Educação Ambiental, mas há uma falta de uma discussão situada e propositiva por elementos que fundamentam e orientam o trabalho contemporâneo com o tema e sua interface com a Geografia.

Não há nada negativo com o trabalho com projetos e oficinas, mas há um porém a ser destacado nisto. Transformar tais elementos práticos em algo determinante e centralizador na

forma como é possível construir possibilidades formativas socioambientais em Geografia, que se alinham à Educação Ambiental, instrumentaliza o agir dos professores e corrobora o que a docente d₃ menciona em um trecho de sua entrevista, ao abordar que o trabalho com a Educação Ambiental não se detém a um conjunto de pontuais e intermitentes práticas que não compõem um todo em movimento de construção de consciências e problematização da realidade, do cotidiano, da vida. Para formar professores de Geografia que atuam como agentes socioambientais neste século, principalmente do ponto de vista comunitário, vê-se como necessidade abarcar um arcabouço teórico e metodológico que torne estes sujeitos conscientes de seu papel basilar no enfrentamento da crise socioambiental, não reduzindo isto a construção de projetos didático-pedagógicos que abordam a Educação Ambiental em momentaneidades específicas e descontinuadas.

Ecoformar professores de Geografia envolve um trabalho aberto, dinâmico, crítico e transformador não somente com a Educação Ambiental, enquanto tema e eixo ecoformativo, mas com a própria Geografia, entendendo-a como socioambiental em sua essência científico-pedagógica. Diz respeito, então, a uma leitura e ação-reflexão geográfica socioambiental e pedagógica que não disciplinariza questões sociais e ambientais, incluindo não somente um olhar disciplinar e conteudista sobre isto, mas pondo-os em separado e sem criar diálogos temáticos que aproximem estas dimensionalidades fundantes do conhecimento geográfico. O autorreconhecimento, o ativismo e o protagonismo socioambiental cidadão dos professores de Geografia emergem neste movimento que abraça saberes sociais, ambientais e pedagógicos, inserindo estes sujeitos não apenas como transmissores de conteúdos pertencentes a Geografia, mas mediadores e mobilizadores de uma ação didático-pedagógica essencialmente socioambiental cidadã, de base comunitária, consciente e vinculada a crise socioambiental, buscando medidas e projetando formas de driblar o avanço sobre a vida e cotidiano dos sujeitos sociais.

É preciso construir diálogos, fundamentar outras leituras de mundo e outras ações didáticas em Geografia a partir de outras pedagogias emergentes e que estão intimamente associadas aos desafios socioambientais contemporâneos e às necessidades educativas socioambientais, abrindo trajetórias formativas que encaminham outras relações teórico-metodológicas entre Geografia e Educação Ambiental. A ecoformação desponta como esta corrente ressignificadora, crítico-transformadora, baseada na justiça social e ambiental, nos direitos de todos os seres e do reequilíbrio harmônico entre sociedade-natureza, não negando o avanço técnico-científico até aqui obtido, mas indicando que há de se deter o avanço negativo deste em todas as áreas que tecem o existir da Terra (SILVA, 2008; SALLES e MATOS, 2016). Repensar e reposicionar a Geografia como componente científico e pedagógico que está na linha de frente no combate às desigualdades socioambientais e às injustiças sociais e ambientais terrestres é uma necessidade, uma

ideia que perfura clichês que, porventura, ainda predominem na formação dos professores de Geografia, tornando o trabalho com os conhecimentos geográficos apenas por um viés instrumental. Um outro agir, outros olhares e práticas nos circuitos formativos socioambientais geográficos são possíveis e necessários e a ecoformação esclarece e positiva tal necessidade e possibilidade.

Considerações finais

Não há uma ideia a ser concluída. Pelo contrário, ainda há muito a caminhar com sentido, fazer em caminhada, na busca por uma outra formação de professores de Geografia que corresponda às necessidades e desafios que estão postos para este decisivo e problemático século. A formação não é a única resposta ou caminho por meio do qual é possível chegar a esta outra relação com o conhecimento geográfico e com a Educação Ambiental, compreendendo socioambientalmente o campo em questão, mas aqui é entendido como uma instância central para atingir outras concepções que se movam neste sentido, noutra sentido, ou sentidos, entendendo a pluralidade e heterogeneidade de elementos em diálogo.

Dito isto, convém sinalizar que a ecoformação também não é resposta, mas um caminho de renovação, onde outras perguntas e respostas podem ser obtidas, desde que haja uma abertura aos desafios e necessidades socioambientais educativas contemporâneas e uma busca pelo posicionamento crítico e transformador da Geografia perante este cenário de crise socioambiental. Desde os cenários e problemáticas locais às questões globais, percorrendo dialogicamente este jogo de escalas, a Geografia tem uma contribuição fundamental e a precisa exercitar por intermédio de outras conjecturas que a façam caminhar para circunstâncias de ensino-aprendizagem escolar e acadêmico que favoreçam o autorreconhecimento, o ativismo e o protagonismo socioambiental dos professores de Geografia.

Estes últimos, entendidos como mediadores e mobilizadores deste outro ser-estar terreno, conduzido por uma ampla consciência local-global socioambiental, precisam assim ser entendidos e, para tal, é preciso estreitar o dialogismo entre sociedade, natureza e educação no âmbito da formação inicial destes profissionais, fundamentando uma jornada de habilitação profissional que se comunica amplamente com as questões reais e com as potencialidades da Geografia perante o mundo de hoje. E este movimento não está apenas circunscrito dentro de um componente curricular presente na formação dos professores, como orientam os aportes legais, mas como uma presença epistêmica e pedagógica que constrói nestes sujeitos habilidades e competências socioambientais que transbordem a transmissão de conteúdos sociais e ambientais, mas favoreça o

posicionamento crítico-transformador destes perante a basilar necessidade de uma consciência socioambiental.

Tal investigação, por mais que não tenha sido abordada em toda sua extensão, evidencia que na formação já há elementos críticos e análises reflexivas pelos sujeitos que estão imersos nos desdobramentos formativos em Educação Ambiental na formação de professores de Geografia. Ou seja, há uma ciência dos fatos, mas é preciso iluminar possibilidades, tal qual é a ecoformação. Orientar outras relações, buscar outros elementos, iluminar outras ideias são fundamentais para uma docência em Geografia outra nestes tempos, em que o professor necessita reconhecer-se como sujeito sociopolítico socioambiental capaz de, por meio de sua prática, transformar criticamente as realidades, sobretudo as comunitárias, onde iniciam, onde são potencializadas e onde são transformadas as práticas sociais contemporâneas com relação ao meio ambiente.

A ecoformação dos professores de Geografia é, portanto, um movimento de evidência deste professor como agente socioambiental, munido de uma formação igualmente socioambiental, imersa neste contexto de crise, por meio da qual ele se autorreconhece como cidadão socioambiental, do ponto de vista científico e pedagógico, ativando e protagonizando um ensino-aprendizagem em Geografia que constrói outras possibilidades para ser-estar no mundo, em busca do Bem Viver local-global. A Educação Ambiental atua como eixo ecoformador, na medida em que não apenas sinaliza tais ideias e questões, mas que potencializa todo este arcabouço e direciona este movimento a ressignificação da relação do sujeito com o mundo, da sociedade com a natureza, do ser humano com a Terra e com o outro. E a Geografia nisto também tem uma contribuição fundamental e a ecoformação, catalisada pela Educação Ambiental, reconhece, ativa e leva os professores deste campo disciplinar ao protagonismo crítico-transformador.

Referências

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 268p.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, pp. 24-41, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BÊZ, M.; FIGUEIREDO, L. C. Algumas reflexões acerca da geografia socioambiental e comunidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 26, n. 52, p. 57-76, jul./dez. 2011.
- BOTÊLHO, L. A. V. **A ecocidadania como princípio formativo e propositivo: diálogos necessários para a construção de uma escola cidadã.** 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco. 195f.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n° 34, p. 109-224, 2010.
- GUVERICH, R. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos.** São Paulo: Xamã. 2012, p. 17-26.
- JACOBI, P. Meio Ambiente, riscos e aprendizagem social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p.346-364, set./dez. 2015.
- LEFF, E. Complexidade, Racionalidade ambiental e Diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol 34(3), p. 17-24, set./dez. 2009.
- LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão.** São Paulo: Cortez, 4. ed., p. 109-142, 2008.
- LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes.** 2. Ed. Vitória: EDUFES, 2013.
- LOUREIRO, C. F. B. (Org). **Cidadania e meio ambiente.** Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. 168p.
- MARQUES, M. O. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**, Editora UNIJUÍ, Ano 15, n° 59, p. 113-128, Jul./Set. 2000.
- MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001.
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIVERA, J. A. S. A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In: CASTELLAR, S.M.V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012, p. 27-44.
- SALLES, V. O.; MATOS, E. A. A. Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área. **Polyphonía**, v. 27/1, jan./ jun. 2016.
- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SILVA, K. A. C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. São Paulo: Cortez, 4. ed. p. 23- 68, 2008.

SOUZA, M. A. S. **A educação ambiental na/para formação do eco-professor**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Centro Universitário de Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2013.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço Geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 43-53, jan/jun de 2003.

TOZZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

VELLOSO, R. V. O ciberespaço como ágora eletrônica na sociedade contemporânea. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 103-109, maio/ago. 2008.

A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFPE

Valdemira Pereira Canêjo de Andrade¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Introdução

A formação de professores, como campo de investigação, há algum tempo, é objeto de discussão de vários pesquisadores em educação, interesse de governos, de gestores e de professores, e todos aqueles que se preocupam com o tema, além disso, há um crescente número de trabalhos científicos que tratam deste campo, bem como os congressos e encontros educacionais que fortalecem ainda mais as pesquisas e que têm contribuído para sua ressignificação. Sendo assim, é de extrema relevância o debate sobre a formação de professores para a atuação na Educação Básica nas discussões contemporâneas, uma vez que essa formação habilita profissionalmente o futuro professor para o campo de atuação na área de formação.

Pensando nisto, cabe afirmar, todavia, que, formar o professor de Geografia, hoje, para atuar na Educação Básica, requer da formação inicial e a partir do currículo organizado pelas universidades, problematizar a realidade em que vão se inserir, também formular os direcionamentos da ação do professor para o cotidiano escolar. Partindo desta perspectiva, o professor se sentirá capaz de pensar o que fazer e os caminhos que deve tomar para a melhoria de sua prática. A formação inicial de professores na atualidade deve desenvolver nos licenciandos de Geografia condições para inserir a relação entre ensino e pesquisa e cada vez aproximar de sua realidade e dos desafios a enfrentar na sala de aula.

Dito isso, é importante refletir como os professores de Geografia em formação inicial vivenciam a relação entre ensino e pesquisa, uma vez que a vivência da pesquisa na graduação pode ser compreendida como uma maneira de ajudar o futuro professor de Geografia entender o que faz e descobrir novas formas de fazer na sala de aula. Para Sales (2004, p. 36), “[...] a pesquisa não é um mero procedimento de solução de problemas, mas uma possibilidade para uma prática

¹ Professora de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco na EREM Antônio Inácio - GRE/Vale Do Capibaribe (Limoeiro) - GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES). Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEQ, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: valcanejo21@gmail.com

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

propositiva do professor”. Isso quer dizer que a pesquisa deve ser vista durante a formação inicial do professor de Geografia como uma possibilidade de buscar outras maneiras de ensinar a Geografia, de intervir na educação, de mudar a realidade, de provocar atitudes de emancipação, de criticidade, de questionamento nos alunos em sala de aula. Portanto, carregar a pesquisa não para resolver todos os problemas, mas para fazer a diferença no ambiente escolar.

Mediante o exposto, este artigo desenvolveu-se a partir da seguinte problemática: Como se dá a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e quais impactos pedagógicos são construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa? Dessa forma, chegou-se ao objetivo geral neste artigo que é: Compreender a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e quais impactos pedagógicos são construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa.

Na mesma linha, para atingir o objetivo geral, emergem os seguintes objetivos específicos: I – Conhecer a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e como contribui na formação inicial do professor de Geografia; II – Identificar quais os impactos pedagógicos são construídos na formação inicial dos professores de Geografia, a partir da vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia e em outros componentes curriculares, tendo a pesquisa como princípio educativo; III – Analisar como a pesquisa enquanto eixo norteador de uma prática de ensino em Geografia vem sendo vivenciada pelos professores de Geografia durante sua formação inicial.

Este artigo, portanto, constitui um recorte dos resultados de uma investigação que elegeu os egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, durante o ano de 2019.

Para tanto, o estudo em tela está dividido da seguinte maneira de modo a contribuir aos leitores um conhecimento rico acerca do tema apresentado: esta introdução que apresenta os primeiros elementos repletos de significações do estudo, em seguida consta os caminhos metodológicos adotados; no terceiro subitem, é abordado a revisão de literatura para compreensão e esclarecimento de teorias e categorias relacionado ao objeto de pesquisa identificado. A revisão de literatura está pautada no diálogo com os autores da Geografia e da Educação que citam reflexões sobre o objeto de estudo: o que é pesquisa; a pesquisa na formação inicial de professores; a relação entre ensino e pesquisa nos cursos de Licenciaturas, dentre outras discussões; no quarto subitem, apresenta-se o que revelam os dados da pesquisa; permitindo um diálogo com os egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia; por fim, tem-se as considerações finais com algumas proposições na área de formação de professores de Geografia.

Caminhos metodológicos

Para este estudo e com bases nas assertivas supracitadas, opta-se por uma abordagem qualitativa como trajeto a percorrer, investigar um tema em profundidade faz parte da pesquisa qualitativa, dado que o fenômeno a ser pesquisado abarcará a interpretação dinâmica em que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social e que raramente podem ser quantificadas, como bem explica Minayo (2002, p. 21-22): “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O tipo de pesquisa que vislumbra o objeto foi o Estudo de Caso, em que se procura conhecer a realidade em profundidade dos participantes da pesquisa, ou seja, a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e os impactos pedagógicos que são construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa, permitindo o mais amplo e detalhado conhecimento sobre esse objeto de estudo. Tal tipologia de pesquisa é apresentada por Yin (2001) como investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.

Participaram deste estudo 10 (dez) sujeitos do curso de Licenciatura em Geografia que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia durante o ano de 2019 e que continuam com vínculo na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), assim como vivenciam/vivenciaram a pesquisa em outros componentes curriculares e os impactos pedagógicos construídos. Sendo assim, os egressos responderam a um questionário aberto e fechado criado na plataforma Google Forms constituído por 18 (dezoito) perguntas, com isto, o questionário foi enviado para os e-mails pessoais dos egressos que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, durante o ano de 2019.

O quantitativo de egressos que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, durante o ano de 2019 se deu por meio do fornecimento dos e-mails pelo o ex-monitor da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia. Pretendendo preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa que cursaram a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia e o anonimato diante das informações concedidas, os mesmos receberam a sigla de identificação EDPAEGs, que significa Egressos da Disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, além da enumeração de 1 a 10.

Os procedimentos empregados foram: a revisão de literatura, o trabalho de campo, a aplicação de questionário aberto e fechado criado na plataforma Google Forms e análise dos dados. Nesse sentido, para análise e tratamento dos dados coletados junto aos 10 (dez) egressos da Disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016) e Carvalho (2019), que fortalecem os objetivos desta pesquisa e sua finalidade. A partir da orientação de Bardin (2016), na fase de organização dos dados, será feita a organização das informações coletadas (transcrição integral do material coletado), com o intuito de se resgatar todo o conteúdo temático gerado.

Ensino, pesquisa: desafios e proposituras para a formação inicial do professor de geografia

A relação entre ensino e pesquisa é um discurso bem presente nas Universidades públicas de ensino, em especial na formação inicial de professores, pois esta relação possibilita dialogar entre a formação inicial e a realidade educacional. Afinal, como pode ser vivenciada a relação entre ensino e pesquisa durante a formação inicial de professores de Geografia? Existem diversas maneiras de conceber a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial, não existindo, no entanto, um consenso sobre essa relação (NOVA, SOARES, 2012; NOVA, 2015).

Diante disso, é importante compreender a necessidade de formar o professor por meio da relação entre ensino e pesquisa, possibilitando a formação de professores para a problematização da realidade. Partindo desse pressuposto, diante da realidade na sociedade contemporânea, já não é possível formar o professor de Geografia apenas para o ato de ensinar, mas sim proporcionar a vivência do ensino vinculado da pesquisa, desenvolvendo um trabalho crítico e reflexivo, intencional e sistemático, além disso, propiciando que o futuro professor de Geografia seja capaz de (re)construir o conhecimento pronto e acabado, e intervir na realidade.

A relação entre ensino e pesquisa, quando tratada na formação inicial de professores de Geografia, tanto aproxima os futuros professores do contexto social de sua realização, fato e fenômeno, como problematiza o ensino de Geografia no cenário atual, sobretudo permitindo e incentivando os mesmos a entender os caminhos da pesquisa e sua relevância no cenário educacional. No entanto, cabe ressaltar que o ensino com pesquisa não pretende formar um profissional pesquisador, “[...] mas incentivar o discente a entender o processo investigativo, ser capaz de usá-lo e conhecer a realidade de forma contextualizada” (LAMPERT, 2008, p. 39).

Por esse viés, percebendo a relevância do ensino atrelado à pesquisa na formação inicial de professores, alguns autores argumentam a favor. O ensino articulado à pesquisa possibilitará ao

futuro professor mobilizar o conhecimento da pesquisa, preparando-o para enfrentar os desafios encontrados no ambiente escolar, ter uma postura investigativa e buscar respostas de acordo com suas necessidades (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2006).

A integração do ensino à pesquisa na formação inicial de professores de Geografia enquanto possibilidade de reflexão e criticidade na área de formação é também uma maneira de preparar o futuro professor a enfrentar os obstáculos. Ainda, por meio da pesquisa, poderá buscar respostas às interrogações provenientes da realidade em que se insere. No entanto, cabe mencionar que essa formação inicial voltada para a pesquisa deve ter como objetivo refletir e problematizar os saberes específicos instrumentalizando-os com os saberes pedagógicos, e isso fará toda a diferença durante a formação inicial.

Diante disso, Lampert (2007) destaca que a articulação da pesquisa no ensino, começa a romper tradicionalmente na formação inicial de professores, pois, por meio da pesquisa no ensino, o professor se sentirá mais seguro e capaz de mobilizar e alterar as situações encontradas no cotidiano escolar. Além disso, será possível começar a entender a sala de aula e o cenário educacional em geral, como um local repleto de várias dimensões culturais, de representações e imaginários sociais. Donatoni e Coelho (2007, p. 74) entendem que não é possível fazer ensino desvinculado da pesquisa, uma vez que ambos estão articulados, “[...] num movimento intrínseco, permanente e interligado, em que o ensino realimenta a pesquisa e esta, da mesma forma, aquele”.

A formação inicial de professores de Geografia pautada na relação entre ensino e pesquisa propicia produzir conhecimentos teórico-práticos. Essa relação não significa uma ação instrumental de aplicação da teoria na prática, mas sim proporcionar e formar o futuro professor de Geografia para ser questionador da realidade em que vai se inserir, tendo o conhecimento como um processo histórico, bem como instigado pela dúvida e capaz de identificar os caminhos de proposição, de intervenção (NOVA; SOARES, 2012).

Sobre o eixo articulador entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores de Geografia, é preciso esclarecer que não deve servir para falar/apontar o que o futuro professor de Geografia precisa fazer na sala de aula, “[...] mas deve sim servir como instrumento para melhor entender o que acontece em seu cotidiano, na sua prática, para dar um direcionamento e facilitar o entendimento de suas ações na busca da melhoria da qualidade do processo de construção do conhecimento” (CHARLOT, 2005, p. 91). Destarte, a pesquisa deve ser vista como uma possibilidade para o professor de Geografia em formação inicial compreender as situações vivenciadas em seu cotidiano para melhor saber o direcionamento que vai tomar, além de buscar outras formas de melhoria, quando houver necessidade para o processo de construção do conhecimento.

De acordo com Santos (2005), a integração entre ensino e pesquisa na Universidade e, sobretudo, na graduação tem envolvido questões muito discutidas nos últimos anos. No tocante à formação inicial de professores, a autora ressalta que esta integração tem sido uma melhoria para o processo de formação docente, porém é importante considerar as diferentes maneiras de pensar a integração entre ensino e pesquisa, pois é necessário pensar que a proposta de formar o professor pesquisador tem limites, até porque não é a única forma de qualificá-lo e há diferentes maneiras desta integração.

Santos (2005) enfatiza em sua discussão que formar o professor numa perspectiva do ensino e pesquisa não é para o futuro professor torna-se um pesquisador ou querer identificar se o mesmo está ou não realizando pesquisa, é mais que isso, formar o professor de Geografia indagador, investigador, criativo e crítico e com autonomia própria de sujeito pensante da realidade em que vai atuar. Ainda mais, por meio da relação entre ensino e pesquisa, ele pode compreender suas necessidades em sala de aula e não esperar que os outros possam apontar tais necessidades. Enfim, trata-se de colocar o futuro professor de Geografia como ator do próprio saber do ambiente pedagógico.

O ensino com pesquisa não objetiva formar um professor pesquisador em si, mas estimular e possibilitar que os professores de Geografia em formação inicial possam compreender o sentido da pesquisa para a educação, uma vez que a pesquisa propicia a produção de novos conhecimentos e transformações no campo de atuação. É possível provocar o professor em formação inicial para questionar, refletir, criticar e aperfeiçoar a sua área de formação. Todo este processo resulta em mudanças paradigmáticas e metodológicas do processo de ensino-aprendizagem (LAMPERT, 2007).

Abu-El-Haj, Leitinho e Cardoso (2012) salientam que o ensino com pesquisa é a possibilidade metodológica que permite a produção do conhecimento, despertando nos sujeitos a capacidade de leitores críticos de sua realidade social e proporciona mediação pedagógica na atualidade. Assim sendo, nega as maneiras tradicionais de ensinar, na qual as atitudes dialógicas, investigativas, a criticidade e a reflexão da realidade não são presentes na formação inicial do professor, pois não encontram meios para manifestar o pensamento construído, e as metodologias de ensino-aprendizagem seguem caminhos que privilegiam reprodução do conhecimento científico.

Diante dessas reflexões, há várias maneiras de articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, promovendo que os mesmos analisem, questionem e reflitam criticamente sobre a educação e realidade. Percebe-se o quão é rica uma formação inicial de professores de Geografia trilhada pela relação entre ensino e pesquisa, podendo-se verificar várias maneiras desta relação no interior das Licenciaturas.

Neste sentido, a defesa colocada é que o ensino com pesquisa torne eixo central e perpassa todo o curso, como, por exemplo, a oferta de disciplinas e atividades com a finalidade de instigar e desenvolver a postura investigativa. E que as pesquisas expressem discussões e problematizações sobre o ambiente escolar, os saberes pedagógicos instrumentalizados com os saberes específicos, visando aos futuros professores de Geografia o aproximar-se do contexto real das escolas, possibilitando (re)pensar o processo da pesquisa, suas metodologias e seus resultados (ANDRÉ, 2005).

Nesse pressuposto, a pesquisa, além de constituir-se como instrumento de ensino, é um conteúdo na construção da aprendizagem na formação inicial de professores. A autora Marli André (2005) ainda acrescenta outra possibilidade de articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial do professor e apresenta como proposta que os docentes formadores do curso podem levar para a sala de aula seus próprios projetos de pesquisas que desenvolvem nos campos específicos da Geografia para os programas das disciplinas, é importante frisar que quando, o docente formador do curso tem essa possibilidade de articulação, visando ao professor de Geografia em formação inicial ter uma aproximação com a pesquisa, não é para ser ajudante ou descrever a pesquisa, mas para propor novas ideias de discussão e articulação com a área de formação, gerando outros temas e problemas.

É possível perceber várias maneiras de articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial do professor de Geografia, e cabe ressaltar que, além da inserção da pesquisa na estrutura curricular do curso, também o futuro professor de Geografia tem como meta na reta final do curso de Licenciatura desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é uma das possibilidades desta articulação e vivência com a pesquisa. Dessa forma, o professor de Geografia em formação inicial tem oportunidade de elaborar projetos de pesquisa, realizar levantamento bibliográfico e os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados, sendo um dos desafios na reta final do curso.

De acordo com Perrenoud (1993, p. 121), o ensino com pesquisa promove “Um espírito idêntico àquele que inspira as novas didáticas quando propõem que os alunos se envolvam sobre o funcionamento da língua, de certos fenômenos naturais ou de situações problemáticas, desde a escolaridade obrigatória”. O envolvimento do professor de Geografia durante a formação inicial com o ensino e a pesquisa provoca um espírito de busca de novas questões sobre os fatos, realidades, situações e problemas.

O ensino com pesquisa na formação inicial de professores de Geografia estabelece uma relação de discussão entre teoria e prática e rompe com a ideia de que, no primeiro momento, estuda a teoria e, no segundo momento, põe em prática, e sim que as duas instâncias precisam ser

estudadas e problematizadas em conjunto durante a formação inicial, porque uma complementa a outra. É importante romper com essa racionalidade na formação inicial de professores de Geografia por meio da articulação entre ensino e pesquisa, ocorrendo nesse processo uma relação de diálogo entre teoria e prática. Além disso, deve proporcionar a construção da autonomia do sujeito, postura crítica para lidar com as limitações a enfrentar e capacidade de levantar questões de sua própria necessidade, sem precisar se fundamentar nas opiniões dos outros.

Em suma, é possível perceber diversas maneiras de articular o ensino e a pesquisa na formação inicial de professores de Geografia e como pode ser vivenciada, contribuindo e oferecendo subsídios para os futuros professores um bom desempenho da prática de ensino da Geografia em sala de aula, assim como propor uma visão crítica, uma formação comprometida com o ensino e a pesquisa com foco na realidade educacional e nos sujeitos das escolas.

Os impactos pedagógicos construídos a partir da vivência da pesquisa na disciplina de pesquisa aplicada ao ensino de geografia: o que revelam os dados da pesquisa

Pretendendo compreender o que revelam os dados da pesquisa obtidos por meio do instrumento de coleta de dados, o questionário aberto e fechado criado com a utilização da ferramenta Google Forms sobre os impactos pedagógicos construídos a partir da vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, apresenta-se aqui as contribuições dos Egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia – EDPAEGs que cursaram a referida disciplina durante o ano de 2019 do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Tais dados vão fazer toda a diferença para a materialização desta pesquisa através de suas respostas.

Nesse sentido, tendo em vista as ideias que os sujeitos ora pesquisados têm em relação ao termo pesquisa durante sua formação inicial, ou seja, quando escutam a palavra pesquisa que definição eles possuem sobre esta, foi feita a seguinte questão aos sujeitos: O que é pesquisa para você?

A pergunta que abre esta sessão do questionário aberto e fechado criado com a utilização da ferramenta Google Forms é sobre a ideia que os sujeitos têm em relação à definição de pesquisa. Começa, então, com a definição do EDPAEG₄, que compreende pesquisa da seguinte maneira:

Pesquisa para mim é basicamente um processo de "investigação" que tem como foco a busca de novos conhecimentos que irão contribuir para novas descobertas, conhecimentos esses que também podem servir para atualizar ou aprimorar outros processos e fatos já existentes.

Conforme a definição do sujeito EDPAEG₄, a pesquisa é compreendida enquanto processo de investigação que tem como objetivo a busca de novos conhecimentos, possibilitando novas descobertas sobre determinado objeto de estudo ou o aperfeiçoar dos já existentes. Como frisa Sales (2004), o ato de pesquisa busca descobrir o que pode ser comprovado ou não.

A maioria dos egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia definiu a pesquisa enquanto processo de ampliação do conhecimento sobre determinada área de estudo. Este entendimento está atrelado o histórico que os sujeitos têm durante sua formação inicial, como relata o EDPAEG₁: "Pesquisa é a ampliação do conhecimento, é um melhor aprofundamento em uma determinada área de estudo". Além disso, a pesquisa também é entendida como um meio pelo qual os sujeitos podem buscar respostas para a sociedade, sobre isso o EDPAEG₃: "A pesquisa para mim é nada mais que o meio pelo qual podemos responder os anseios da sociedade e também produzir novos conhecimentos".

É fundamental observar que a definição de pesquisa complementa umas às outras, demonstrando uma ideia a partir de um histórico já adquirido definindo a pesquisa da forma como a perceberam na graduação. Nesse sentido, produzir novos conhecimentos, buscar respostas para a sociedade, aprofundar sobre determinada área de estudo, foram as palavras que se fizeram mais presentes na definição dos sujeitos.

Percebendo a relevância sobre o papel da pesquisa na formação inicial do professor de Geografia e suas contribuições, e, desse modo, diante da pretensão de compreender como os egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia enxergam o papel da pesquisa para a formação inicial de professores, foi realizada a seguinte pergunta no questionário: Como você entende o papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia? Justifique a sua resposta.

A análise permitiu constatar que os EDPAEGs compreendem o papel da pesquisa como um eixo norteador de extrema relevância tanto para a formação inicial do professor de Geografia, porque desperta a postura investigativa, como para ser um pilar fundamental para a atuação profissional.

Outros elementos levantados sobre o papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia e que merece destaque é que por meio da pesquisa os futuros professores conseguem construir um elo entre a área de formação e a escola, discutir outras metodologias e construir novos conhecimentos a partir da realidade, o EDPAEG₃ respondeu assim:

A pesquisa exerce papel fundamental, pois ela permite que o professor em formação possa fazer os links com a realidade escolar e até a criação de novas metodologias no caso de pesquisa voltadas para o ensino de Geografia. Com seu papel de investigar, intrigar e gerar novos conhecimentos a partir das necessidades latentes do ensino.

O EDPAEG₃, através de sua resposta, colabora para a compreensão de que o papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia é ir ao encontro de diversas ferramentas com foco no ensino de Geografia, assim como por meio desta é possível o professor em formação ter uma aproximação entre a área de formação e a escola, da mesma forma consegue ser capaz de buscar respostas para sua necessidade no ambiente escolar e gerar outros conhecimentos. O EDPAEG₄ explicou que:

O papel da pesquisa na formação inicial dos professores é de extrema importância, serve como um impulsionamento e incentivo para o professor se descobrir enquanto profissional, buscando técnicas, práticas pedagógicas, habilidades que irão contribuir na sua função enquanto professor e na sua relação com os estudantes no ambiente escolar, e no modo com que irá tratar e trocar os conteúdos abordados em aula.

Através das respostas obtidas no questionário aberto e fechado, nota-se que as mesmas estão indo ao encontro das ideias de alguns pesquisadores da área da educação e da educação geográfica que defendem o papel da pesquisa na formação inicial e veem sua realização no exercício de sua atividade docente enquanto eixo norteador para a construção de práticas, no âmbito do ensino, mais significativas e enriquecedoras, que subsidie o ensino-aprendizagem dos sujeitos em processo, como André (2005), Santos (2005), Soares (2005), Demo (2006), Esteban e Zaccur (2002), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), entre outros que se somam a essas vozes. Além dos documentos legais das DCNs de 2002, 2015.

Nessa perspectiva, percebendo a relevância do papel da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia, realizou-se a seguinte pergunta aos sujeitos deste estudo: Na sua opinião, como a pesquisa deve estar presente durante o processo formativo dos futuros professores de Geografia? Justifique a sua resposta.

As respostas dos sujeitos ora pesquisados apresentaram elementos pertinentes e importantes, além de permitirem criar um conjunto significativo de respostas coerentes que expressaram a importância da relação entre ensino e pesquisa na formação inicial dos futuros professores

de Geografia, ao exemplo da do EDPAEG₁: “A pesquisa deve ser mais presente em disciplinas tanto obrigatórias quanto eletivas, mais também através de grupos de pesquisa, esses devem se abrir mais e mostrar que a inserção na graduação oferece um leque de possibilidades”. Esta resposta sinaliza como a pesquisa deve estar presente durante a formação inicial dos futuros professores de Geografia e aponta que deve aparecer nos componentes curriculares do curso, assim como em grupos de pesquisa, que podem ser uma porta de entrada para o sujeito interagir mais na graduação e perceber as diversas maneiras de contato com a pesquisa.

Tal resposta também caminha na mesma direção aos achados, em que constata que a maioria dos sujeitos desta pesquisa os egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia (EDPAEGs) compreende que as propostas de articulação entre ensino e pesquisa poderão ser frutíferas que permite o diálogo entre a área de formação na Universidade e o ambiente escolar. E, por conseguinte, ser capaz de reconhecer desde a formação inicial contexto do campo de atuação profissional. E apontam que a pesquisa deve estar presente na formação inicial dos futuros professores de Geografia a partir da relação entre ensino e pesquisa, como, por exemplo, a inserção da pesquisa nos componentes curriculares do curso em processo contínuo. O EDPAEG₄ colabora com a resposta:

A pesquisa deve estar presente na formação de uma forma constante, acredito que com a prática se torna cada vez mais simples o ato de pesquisar, as disciplinas na universidade devem incentivar a pesquisa através das atividades propostas pelos professores, para que haja familiaridade do futuro professor nessa relação de ensino e pesquisa.

A pesquisa deve estar presente durante todo o processo formativo, sejam implementadas nas disciplinas ofertadas pelo curso ou também incentivadas por grupos de pesquisa ou os próprios docentes da universidade, pois é um processo importante e que na maioria das vezes é deixado de lado, o que pode atrapalhar na elaboração de artigos ou até o TCC, por exemplo (EDPAEG₁₀).

Essas são algumas contribuições que permitem entender como a pesquisa pode se materializar na formação inicial de professores de Geografia, assim como as possíveis articulações entre ensino e pesquisa. No campo da prática no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é possível perceber a materialização da pesquisa a partir da articulação desta com o ensino, dentre as possibilidades a inclusão de algumas disciplinas do componente curricular do curso. Observa-se também nas respostas dos EDPAEGs_{3e10} que, além das disciplinas que podem trabalhar a integração entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, também os docentes do curso de formação devem possibilitar esta oportunidade de discutir a pesquisa a partir de suas próprias propostas, conforme aponta André (2005).

Tentando entender a vivência da pesquisa a partir dos componentes curriculares do curso de Licenciatura, isto é, as disciplinas dos saberes específicos da Geografia, a exemplo de geomorfologia, climatologia, pedologia, cartografia, geografia da população, geografia cultural, geografia política, geografia agrária, entre tantas outras, e como estas contribuíram para a formação de professor de Geografia, foi realizada a seguinte pergunta: Como se deu a vivência da pesquisa durante a sua formação inicial a partir dos Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Geografia? Justifique a sua resposta.

As respostas coletadas dos EDPAEGs com relação à vivência da pesquisa durante sua formação inicial a partir dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia pontuaram que algumas disciplinas partiram mais para uma discussão dos saberes específicos da Geografia com pouca articulação com os saberes pedagógicos por meio da pesquisa. Desse modo, a vivência da pesquisa foi abordada por outra perspectiva, bem como uma crítica de alguns egressos na composição das disciplinas dos primeiros períodos do curso de Licenciatura em Geografia, isso é importante, porque independente da forma com que a pesquisa foi vista os sujeitos construíram um histórico. Vejamos algumas das respostas a seguir:

Em verdade não tivemos essa oportunidade de explorar o campo da pesquisa e do debate das metodologias para o ensino da Geografia. As cadeiras do início do curso eram basicamente uma extensão do ensino médio, sendo que com conteúdo mais profundos e específicos, [...]. Eram práticas que levavam o estudante do curso a pensar como o professor vê as abordagens do mesmo, e não incentivando-o a transcender além daquela mínima sala de aula e avaliar as formas de críticas reflexivas com bases na realidade do contexto escolar no nosso país (EDPAEG₂).

Nas primeiras disciplinas do currículo, a questão da pesquisa ficou mais como um pano de fundo, algumas disciplinas tratam a pesquisa de maneira muito isolada e não como um conjunto de saberes importantes para a formação do professor. As pesquisas que foram desenvolvidas no geral, serviram para uma construção do que é e para que serve a pesquisa para com isso cominar com a disciplina de Pesquisa Aplicada ao ensino de Geografia a qual se mostrou a mais importante ao relacionar a pesquisa e o ensino de Geografia de maneira integrar esses conhecimentos (EDPAEG₃).

Essas colocações corroboram para sinalizar que a vivência da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia a partir de alguns componentes curriculares é relacionada ao fato de alguns docentes de formação do curso das disciplinas específicas não terem atendido às necessidades da formação, permanecendo uma formação que ainda é desarticulada da relação entre ensino e pesquisa, dando lugar apenas ao ensino enquanto reproduções de práticas e a pesquisa como pano de fundo, em sintonia com o que aponta Nova (2015) e conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial de professores de

Geografia é a necessidade de articulação entre os conhecimentos específicos desse componente curricular com os conhecimentos pedagógicos.

Após compreender o histórico de pesquisa que os sujeitos vivenciaram durante sua formação inicial nos diversos componentes curriculares do curso, nos grupos de pesquisas e nas produções científicas, é hora de tentar identificar os impactos pedagógicos que foram construídos, a partir da vivência de pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, tendo a pesquisa como princípio educativo. Assim, fez-se a seguinte pergunta: Quando você cursou a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia teve impacto pedagógico em outras formas de realizar pesquisa? Justifique sua resposta.

As respostas dos EDPAEGs podem ser consideradas positivas no tocante ao impacto pedagógico em outras formas de realizar pesquisa quando cursaram a Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia durante o ano de 2019. A seguir, são mostradas algumas das respostas:

Com certeza, essa disciplina serviu para ampliar a nossa visão de pesquisa, pois foram abordadas as formas de pesquisas, tipos, como elas podem ser feitas, o que é pesquisa, e vários outros aspectos que contribuíram para um aprimoramento do nosso entendimento de pesquisa e de como usar ela em nossa profissão (EDPAEG₄).

O EDPAEG₄ respondeu com bastante convicção e colaborou da seguinte maneira: quando cursou a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, teve impacto pedagógico e explicou que ampliou a visão de pesquisa, em que aprendeu outros elementos pertinentes sobre esta. O mais importante deste entendimento e que o sujeito apontou foi que aprendeu como utilizar esta na profissão de professor. O EDPAEG₅ pontuou que:

Sim. A disciplina me abriu novos horizontes em sua forma de ensinar a fazer pesquisa, de mostrar formas de como me tornar um melhor professor e nisso incluir a pesquisa sem necessariamente deixar de ser um professor. Muita coisa foi esclarecida durante esse período cursado.

O EDPAEG₅, através de sua resposta, colaborou para o entendimento de que a referida disciplina da questão teve impacto pedagógico em outras formas de fazer pesquisa e apontou que é possível, por meio da pesquisa, torna-se um professor melhor. Outro ponto importante levantado pelo sujeito foi que o professor, quando pesquisa, não perde sua postura de professor.

Percorrendo por meio destas e demais respostas realizadas pelos egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, compreende que a referida disciplina teve impacto

pedagógico positivo em outras formas de realizar pesquisa, contribuiu para outro olhar sobre pesquisa, assim como sua inserção no campo de atuação profissional. Além disso, há o entendimento de que o professor também pode assumir a postura de pesquisador, sem necessariamente deixar de ser um professor, conforme ensina André (2005), Nuñez e Ramalho (2005), Santos (2005), Silva et al. (2016), entre tantos outros.

No intuito de entender como a prática do professor da Disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia impactou no processo de construção a partir do histórico de pesquisa que os sujeitos carregam, fez-se a seguinte pergunta: Para você, a prática do professor da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia contribuiu/impactou no processo de construção da pesquisa para a sua formação inicial enquanto futuro professor de Geografia? Discorra sobre a sua opinião. A seguir, apresentam-se algumas respostas a esta questão:

Sim, a contribuição foi tanta que me inspirou na construção da minha pesquisa de conclusão de curso que está em andamento. A atuação do professor foi de certa maneira instigante, com desafios quase que semanal acabou por estimular a realização da pesquisa. Após o término da disciplina e com questionamentos que fiquei em relação a minha pesquisa, me fez refletir a importância das pesquisas de ensino de Geografia [...]. Hoje meu TCC vai propor um tipo de mapeamento como metodologia para o ensino médio, vai ser mais focado na questão do Ensino de Geografia e de como novas metodologias podem ajudar a mudar o cenário atual de Geografia escolar [...] (EDPAEG₃).

De maneira geral, os 10 (dez) egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia (EDPAEGs) investigados disseram que esta contribuiu/impactou no processo de construção da pesquisa, em que passaram a compreender melhor as diversas maneiras de fazer uma pesquisa. Bem como, utilizá-la para as soluções de problemas a enfrentar no cotidiano como para a própria construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Interessante notar que EDPAEG₃ discorreu que a prática do professor contribuiu/impactou de uma maneira diferenciada e particular, pois o pré-projeto de pesquisa que desenvolveu na disciplina contribuiu/impactou para continuação na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com foco na pesquisa aplicada ao ensino de Geografia. Isso é riquíssimo, pois nota-se a instrumentalização, o diálogo entre a temática proposta, seja a Geografia Física como a Geografia Humana com a área de formação da Licenciatura, visando a aproximar com o cenário atual da Geografia escolar. Estas colocações corroboram para o entendimento de que a prática do professor contribuiu/impactou de alguma maneira bem animadora na formação inicial de professor/geógrafo e para a vida desses sujeitos.

Isso fez toda a diferença na formação inicial de professores de Geografia, pois mostrou um impacto pedagógico positivo na construção de pesquisa, contribuindo para ultrapassar os

limites desta, pois se antes o sujeito tinha uma visão de pesquisa apenas para ficar restrito em uma área específica da Geografia e apresentar dificuldade para instrumentalizar com a pesquisa aplicada ao ensino de Geografia, agora a visão é outra, de uma pesquisa voltada para a realidade do ensino da Geografia em sala de aula, de problematizar, de dialogar com a realidade com criticidade, abordando uma problemática perante o contexto educacional atual. Todo esse novo cenário pode mudar a vida de cada sujeito, como apontam Almeida (2007), Faoro (2000), Prodanov e Freitas (2013), Roza (2005), Silva et al. (2016), entre outros.

É navegando por meio destas e demais respostas obtidas pelos egressos da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia (EDPAEGs) que a prática do professor do curso de formação faz toda a diferença na formação inicial de professores de Geografia, pois revela elementos significativos e importantes que impactam diretamente na formação do professor/geógrafo. Essa ação compete ao professor formador a partir de suas atividades. Como afirma André (2005), os docentes do curso de formação podem inserir seus próprios projetos de pesquisa nas ementas das disciplinas, objetivando gerar novos temas e problemas, bem como o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI (2019) que coloca o professor não como transmissor de conhecimento, mas como uma construção dos sujeitos.

No mesmo caminho de buscar uma compreensão dos impactos pedagógicos construídos na formação inicial do professor de Geografia, fez-se a seguinte pergunta: A partir da vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, quais foram os impactos pedagógicos construídos na sua formação inicial enquanto futuro professor de Geografia? Discorra sua resposta.

As respostas obtidas e que podem ser consideradas animadoras no tocante à formação inicial do professor de Geografia elucidam que os impactos pedagógicos construídos a partir da vivência de pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia foram as mudanças de postura e de visão dos sujeitos quando passam a enxergar a pesquisa para além do levantamento bibliográfico, de amontanhar conteúdos. A seguir, são discutidas algumas respostas que convergem para esse entendimento:

No decorrer da disciplina a discussão se o professor deve também ser pesquisador foi levantada e em minha opinião essa discussão foi um dos impactos mais relevantes para mim pois a partir dela foi possível compreender que tanto a pesquisar quanto ensinar faz parte do processo como um todo, pois por meio da pesquisa as relações nas escolas podem ser modificadas e aprimoradas e o professor pesquisador exerce forte influência para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem escolar (EDPAEG₃).

Esta colocação do EDPAEG₃ é fantástica, pois mostra que houve um impacto pedagógico positivo na sua formação inicial e como futuro professor de Geografia ao reconhecer e compreender que o professor também pode ser um pesquisador na escola, que é capaz de modificar, retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem, pontuou também que pesquisa e ensino caminham juntos, num processo intrínseco. Através da pesquisa, é possível mudar e fortalecer as relações sobre a realidade em que se insere, ou seja, a escola. Além disso, o professor pesquisador exerce um papel fundamental, conforme André (2005), Donatoni e Coelho (2007), Lampert (2007), Luz et al. (2018), Roza (2005), entre outros autores.

O EDPAEG₇ também pontuou que teve impacto pedagógico após cursar a disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia passou a ter uma nova visão sobre pesquisa, entendendo também que, por meio desta, será possível responder aos problemas de maneira ainda melhor, e destacou: “Depois da disciplina a gente passa a ter um novo olhar para a pesquisa, a gente passa a investigar melhor para solucionar aquele problema”.

Percorrendo os caminhos da pesquisa e tendo em vista as contribuições que esta possibilita a formação inicial de professores, é necessário lembrar também de algumas dificuldades em alguns casos específicos que os sujeitos em formação têm em realizar pesquisa e principalmente quando a pesquisa é voltada para os campos da Educação e, em particular para a Educação Geográfica.

Por fim, fez-se a seguinte pergunta: Quais as contribuições da pesquisa para a formação inicial dos professores de Geografia, assim como para o campo de atuação profissional? Discorra sua opinião.

As respostas coletadas disseram que as contribuições da pesquisa para a formação inicial dos professores de Geografia poderão ajudar estes professores a formular questões que os ajudem a obter respostas perante os desafios encontrados no ambiente escolar, bem como os que já atuam na Educação Básica serem capazes de buscar outras metodologias, ferramentas para aperfeiçoar e enriquecer sua prática docente, assim como, por meio da pesquisa, melhorem os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, conforme André (2005), Demo (2006), Ludke (2005), Garcia e Alves (2002), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), entre muitos outros autores vistos nesta pesquisa que discutem sobre as contribuições da pesquisa na formação inicial e na prática dos professores.

A resposta do EDPAEG₃, que converge para este entendimento:

Primeiramente, a pesquisa envolvendo o ensino pode mostrar para o professor em formação os desafios que ele pode vir a enfrentar no ambiente escolar, ir para à escola e

pesquisar o seu funcionamento e suas dinâmicas contribuem grandemente para a formação. Em Segundo, a atuação profissional fica mais ampla com a capacidade de realizar as pesquisas antes desenvolvidas na academia que passam a ser realizadas na prática e no cotidiano juntamente com a perspectiva do ensino. Além de tudo uma organização herdada do rigor que exige uma boa pesquisa que acabam por transpor a barreira da pesquisa e vai para a prática de ensinar.

Diante das respostas sinalizadas, é oportuno frisar que a pesquisa exerce papel fundamental na formação inicial de professores, pois permite articular a área de formação e a realidade onde vai atuar e desenvolver outras metodologias com foco na pesquisa aplicada ao ensino de Geografia problematizando-as com o contexto do mundo atual. Isso vai ao encontro das respostas dos EDPAEGs, que partem do entendimento que a pesquisa exerce papel essencial, pois possibilita problematizar com a formação e a realidade escolar e contribui para o reconhecimento do professor de Geografia em formação inicial enquanto um pesquisador no próprio ambiente escolar.

Considerações finais

Este estudo se propôs a construir uma reflexão sobre a relação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como os impactos pedagógicos construídos para a formação inicial a partir da vivência da pesquisa. Desse modo, destaco que a articulação entre ensino e pesquisa cabe como proposta essencial na formação inicial de professores de Geografia: a ideia principal não é a de formar pesquisadores e estar restrito a uma temática específica da Geografia, mas se constitui enquanto processo de autonomia e problematização da realidade.

Os resultados obtidos apresentam que a pesquisa exerce papel fundamental e contribui significativamente na formação inicial de professores de Geografia, permitindo aproximá-los da realidade escolar, desenvolvendo habilidades e metodologias para o ensino da Geografia em sala de aula. Em relação à articulação entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), esta se traduz em alguns componentes curriculares, a exemplo da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, porém tal articulação ainda se mostra um grande desafio.

Sobre a vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, constatou-se que teve impacto pedagógico em outras formas de realizar pesquisa a partir de outros componentes curricular, a ampliar a visão sobre a pesquisa, a compreender sobre a inserção

da pesquisa no campo de atuação profissional, a aprender a fazer pesquisa. Observou-se na análise que a prática do professor da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia contribuiu/impactou no processo de construção da pesquisa para a formação inicial do futuro professor de Geografia, a elaborar projetos de pesquisa com foco no ensino de Geografia, a estimular a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com proposta para a área de formação de professor e o ensino de Geografia.

O outro importante elemento sobre a vivência da pesquisa na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia, no tocante aos impactos pedagógicos construídos para a formação inicial do professor de Geografia, é aprender que o professor também pode ser um pesquisador no próprio ambiente escolar, o que conduziu a compreender que ensino e pesquisa estão articulados num movimento intrínseco de desenvolver um pensamento que ser professor não se resume apenas ao trabalho em sala de aula, a ter um novo olhar sobre a pesquisa.

Diante dos dados, pode-se compreender que a articulação entre ensino e pesquisa como proposta fundamental na formação inicial de professores de Geografia tem como ideia principal não a de formar pesquisadores e estar restrito a uma temática específica da Geografia, mas se constitui enquanto processo de autonomia, emancipação e problematização da realidade, capaz de promover uma formação de sujeitos críticos e propositivos.

Referências

ABU-EL-HAL, M.; LEITINHO, M. C.; CARDOSO, N. S. O ensino com pesquisa: contextualização e reflexões metodológicas. In: FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, S. M. N.; CARVALHO, A. D. F. **Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais**. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 21-31.

ALMEIDA, L. B. A relação ensino e pesquisa na universidade. In: **Anais do II EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Anápolis - GO: UEG, 2007. Disponível em: <[http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/a relação ensino e pesquisa.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/a%20relacao%20ensino%20e%20pesquisa.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas - SP: Papirus, 2005.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 13 set. 2020.

CARVALHO, J. I. F. **Formação inicial de professores de geografia por meio do PIBID:** trajetórias formativas. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

DONATONI, A. R.; COELHO, M. C. P. Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 73-88, jul./dez. 2007.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora- uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

FAORO, J. C. **Um olhar sobre o mito do indissociável:** A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa na graduação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora - uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 97-117.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: Realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. In: **Revista Comunicações**, Piracicaba - SP, v. 14, n. 1, p. 71-87, jun. 2007.

_____. O ensino com pesquisa: Realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. In: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña - Espanha, v. 16, n. 1-2, p. 31-44, 2008.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas - SP: Papirus, 2005. p. 27-54.

LUZ, L. F. et al. Professor pesquisador: construção dos saberes docentes no contexto de sua prática. In: **Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação.** Olinda - PE: Centro de Convenções, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID8879_16092018205735.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

MINAYO, S. C. M. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

NOVA, C. C. C.; SOARES, S. R. A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, na visão de docentes universitários. In: **Revista Educação e Emancipação**, São Luís - MA, v. 5, n. 2, p. 83-105, jul./dez. 2012.

NOVA, C. C. O currículo e a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores: tensões para a docência universitária. In: **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 8, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. In: **Revista da FAFACED**, Salvador, n. 10, p. 279-293, ago. 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROZA, J. P. **A pesquisa no processo de formação de professores: Intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – Um olhar sob duas realidades educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SALES, M. A. **O ensino pela pesquisa: Uma atitude necessária à formação do professor no ensino da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas - SP: Papirus, 2005. p. 11-25.

SILVA, M. F. et al. A pesquisa na formação acadêmica: Aprender a pesquisar fazendo pesquisa. In: **Anais do III CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Natal - RN: Centro de Convenções, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID2958_15082016134604.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI, 2019-2023**.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Janiara Almeida Pinheiro Lima¹

Introdução

A formação inicial de professores enuncia um compromisso social, visto que, formar professores é também ajudar a construir uma sociedade mais humana, inclusiva, acessível, dinâmica, inovadora e transformadora, por meio da prática docente e seus impactos na reflexão dos escolares e comunidade em que se inserem.

Dessa forma, pensando a escola, não só como campo de atuação profissional, mas, como um espaço de construção de saberes para vida em sociedade, é que podemos dizer da importância da formação inicial docente enquanto elo entre o presente e o futuro da sociedade que queremos ajudar a edificar.

Nessa perspectiva, dialogando com Pereira e Melo (2019, p.121) quando enunciam que “a escola funciona como uma comunidade de aprendizagem em que devem predominar as práticas educativas, visando promover o desenvolvimento mental e formação da personalidade dos educandos”, nota-se que este movimento também se aplica ao ensino superior. Destarte que, os professores em formação também estão construindo a sua personalidade pessoal e profissional a luz de suas vivências e aprendizagens cotidianas nas IES, junto aos seus pares e professores.

E, é preciso considerar que estas aprendizagens, conhecimentos, epistemologias e expertises ultrapassarão o chão da Universidade, Institutos Federais ou Faculdades e chegarão ao chão da escola, impactando na construção de novos saberes e percepções socioespaciais em estudantes de diversas faixas etárias e realidades cotidianas.

Pensando nisso, é pertinente estabelecer um diálogo com Nóvoa (1995, p.28) e Tardif (2005) entendendo que seus estudos propõem que é preciso que haja uma renovação, uma mudança na ação formativa dos licenciandos, para que esta seja um instrumento de transformação dos cenários educativos e também sociais em que atuarão.

¹ Professora de Geografia da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e da Rede Municipal de Ensino do Recife, Técnica Educacional em Educação Ambiental – GEIDH/SEDE, Mestre em Geografia – PPGEO/UFPE, Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos – GEOCONCEITO/UFPE, Membro do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação – GPECI/UFPE, Integrante do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente – LEGEP/UFPE. janiara8890@gmail.com

Desse modo, “a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, [...]. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação [...]” Diante disso, é preciso refletir a formação inicial docente nas licenciaturas, compreendendo que esta trajetória é um marco importante na vida do professor de Geografia.

Para aprofundar essa discussão e aproximá-la do campo de atuação profissional dos licenciandos um dos nortes encontrados para problematizar esse assunto foi pensar a atuação do estudante egresso da Licenciatura em Geografia em relação a situação da Educação Básica em Pernambuco. Desse modo, o diálogo com as competências socioemocionais aflora como um cenário pertinente a formação inicial docente e para atuação docente na contemporaneidade.

Essa discussão se alicerça especialmente nas bases legais como a BNCC, a LDB que ancoram parte de suas bases teóricas em princípios que evocam os saberes profissionais e da pessoa humana, como fundamentais para a construção de uma sala de aula mais equânime, dialógica, equilibrada, respeitosa e amorosa - fazendo menção a Paulo Freire e seus ensinamentos - e cujo resultado esperado da ação pedagógica seja a transformação social dos sujeitos pela reflexão dos seus atos e conseqüente construção de senso crítico e entendimento de ser e estar no mundo por meio da construção do pensamento Geográfico.

Pensar e refletir a Geografia no contexto das mudanças sociais em que estamos inseridos, em meio a uma pandemia, bem como, pensar na necessidade de sensibilidade, cuidado e responsabilidade social que a prática docente traz em si mesma, exulta uma prática propositiva na qual a formação inicial docente e as experiências delas advindas não podem se desvencilhar.

Este capítulo versa sobre um olhar acerca das competências socioemocionais e como são vivenciadas nas licenciaturas em Geografia no Recife, e representa um recorte da dissertação defendida em 29 março de 2021, no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – PPGeo e intitulada *Formação Inicial do(a) professor(a) de Geografia nas Instituições Públicas no Recife: desafios curriculares e da prática docente*, orientada pela Prof^a. Dra. Priscylla Karoline de Menezes.

Nesta foi feita uma análise comparativa sobre aspectos referentes a formação inicial docente nas Licenciaturas em Geografia no Recife, da modalidade presencial. Dessa forma, os campos de estudo foram a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e o Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, ambas do Campus Recife.

O estudo foi desenvolvido considerando a atuação do futuro professor frente aos desafios para o fazer docente na Educação Básica no Ensino Fundamental – Anos Finais. Portanto, os aspectos considerados fazem parte do panorama traçado sobre estas licenciaturas e seus contextos formativos sob a ótica docente e discente.

Quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, no caso dos docentes, foram entrevistados 14 docentes da UFPE e 7 docentes do IFPE. Quanto aos discentes egressos foram sujeitos dessa pesquisa 30 da UFPE e 14 do IFPE.

O método utilizado foi o comparativo, a pesquisa, por sua vez, teve a abordagem qualitativa com base em Richardson (2015) e Gil (2010). A pesquisa desenhou-se a partir do uso de alguns procedimentos como levantamento bibliográfico acerca das categorias investigadas (Formação Inicial de professores, Educação Geográfica e Currículo), elaboração e aplicação de entrevista semi-estruturada, elaboração e aplicação de questionários *on-line*, coleta e análise dos dados.

As entrevistas semi-estruturadas foram destinadas aos docentes dos cursos de licenciatura, enquanto que os questionários *on-line*, buscaram atingir os estudantes egressos das licenciaturas. Para contactar os sujeitos da pesquisa foram feitos convites presenciais – antes da pandemia – e por meio da rede social *WhatsApp* – antes e durante a pandemia.

É importante ressaltar que este trabalho foi adaptado ao contexto pandêmico onde, parte da coleta de dados foi realizada a distância, por meio de plataformas digitais como o *Google Meet* (para as entrevistas) e utilizou-se os e-mails para troca de informações e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os docentes. E para os discentes egressos o *Google Forms* foi a base do questionário a ser respondido onde estava contido o TCLE como requisito a participação voluntária.

Assim, diante desse cenário pandêmico, somaram-se *WhatsApp*, e-mails e *Google Forms*, *Google Meet* para dar continuidade a pesquisa que iniciou no período pré-pandêmico e desenvolveu-se à distância para coleta de dados, os quais serão apresentados em parte neste capítulo.

A docência em Geografia na Educação Básica e seus desafios na contemporaneidade

São incontestáveis os desafios que o professor da Educação Básica precisa superar. Dentro desse contexto, é inevitável que as expectativas acerca do profissional que atua na Educação Básica perpassem não só pelo conhecimento acadêmico, que o mesmo deve ter para desempenhar bem o seu papel profissional, mas, outras demandas emergentes que dialogam com o saber e o fazer profissional no cotidiano.

Há uma discussão fecunda sobre o papel do professor no contexto da pós-modernidade e frente as demandas profissionais para o século XXI, no que diz respeito também, ao modo como os relacionamentos didático-pedagógicos se constroem e a socialização entre os indivíduos ocorre.

As pesquisas sobre formação de professores vêm crescendo muito na produção acadêmica. Diante da amplitude da pesquisa da UNESCO, reconhece-se que parte desse estudo aborda as novas exigências para o trabalho docente. Há que se considerar o advento das novas condições de mobilidade social das mídias, da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações, sejam elas presenciais ou virtuais, das novas posturas que envolvem a moral e a ética nas relações interpessoais, principalmente no grupo de referência familiar. Com isso, pode-se perceber como os impactos na socialização das pessoas são visíveis e estão refletidos e presentes na sua formação (BENTO, 2014, p.155. Grifo meu).

Durante muito tempo acreditava-se que a escola era um ambiente de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações. Mas, desde o final do século XX, é latente uma nova postura profissional, tanto em relação ao trato com os conteúdos e saberes teóricos, quanto em relação ao trato com os estudantes e com a prática contextualizada desses saberes. Portanto, “tão importante quanto o domínio de conteúdo é saber correlacioná-los ao que é conhecido, entrelaçando a teoria e prática” (PEREIRA E MELO, 2019, p.122).

Contudo, essa análise sobre a contextualização entre teoria e prática docente já se encontra um tanto redundante, embora ainda não tenham sido superadas as fragilidades entre a relação teoria/prática. Mas, diante desse cenário e seguindo a dinâmica que envolve a área de Educação, outras preocupações e abordagens teórico-metodológicas permeiam a profissão de professor, seja ele professor-geógrafo ou não.

Assim, ao observar a Geografia no contexto da Educação Básica, no Ensino Fundamental – Anos Finais, nota-se que é esperado que a mesma contribuía para um constructo de saberes, competências e habilidades voltadas a aquisição do conhecimento poderoso (YOUNG, 2016) e da ação protagonista e ativa de estudantes no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se espera do docente que o mesmo possa incitar essa busca pelo saber e formação do indivíduo.

Sobremaneira, não apenas as competências elencadas para uma educação que conduza a uma formação cidadã a partir do conhecimento formal é esperado no contexto atual. Considerando a Educação 5.0, a mesma ultrapassa os conceitos de dominar conteúdos, saber aplicá-los e usar de forma eficaz as tecnologias digitais em diferentes contextos. De acordo com ela, é preciso também desenvolver a humanização das ações e dos sentimentos, especialmente ao tratar com crianças e adolescentes.

Porquanto, ao observar que a Educação Básica e a Geografia, no contexto desta etapa de ensino, se desdobram com base no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas tanto em âmbito nacional, com a BNCC, quanto em âmbito local, com o Currículo de Pernambuco – Anos Finais e Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, estas parecem ser o início de uma jornada cognitiva que transborda em uma jornada didático-pedagógica permeada pela empatia e amorosidade (FREIRE, 2007; LIMA, 2015; AMORIN e CALLONI, 2017).

Considera-se de suma importância hoje, que os docentes sejam capazes de interagir com os estudantes de forma a criar “relacionamentos didáticos” a partir do entendimento e olhar mais cuidadoso com o outro e consigo mesmo.

Tais capacidades são enunciadas em diferentes escalas, embora ocorram sob o aspecto da busca pela formação integral do indivíduo e da construção de valores e de uma sociedade mais humana, como em outras palavras subscreve-se na BNCC, no Currículo de Pernambuco – Anos Finais e na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

As competências socioemocionais representam o cenário supracitado e são enunciadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e pela UNESCO, órgãos ligados à ONU, como competências profissionais para o século XXI, que visam desenvolver capacidades comportamentais nos indivíduos para que os mesmos possam viver em sociedade, de forma a contribuir com ela e viver os espaços e o lugar de forma cidadã e consciente (ANDRADE e SARTORI, 2018).

Estas competências também dialogam com o que a BNCC e o Currículo de Pernambuco – Anos Finais, quando interrelacionam-se com os temas transversais contemporâneos e integradores – fazendo a junção dos termos referentes a eles nesses documentos legais – e aos fundamentos da construção do currículo, no caso da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Os Temas Transversais e sua relação com as competências socioemocionais a partir dos Documentos Legais da Educação Básica

Os temas transversais representam, nos documentos legais que regem contemporaneamente a Educação Básica, uma coleção de conhecimentos que perpassam o ser e o estar no mundo e suscitam discursões que são inerentes aos relacionamentos didático-pedagógicos estabelecidos com base nas expectativas referentes a práxis docente e a aprendizagem significativa discente.

Para a BNCC os Temas Contemporâneos Transversais (TCT's)² são temas que remetem a contemporaneidade por serem compreendidos como de fundamental importância para o desenvolvimento do cidadão em seu tempo.

Concomitantemente, a transversalidade é compreendida, nesse contexto, ao referir-se aos temas de interesse comum de diversos componentes curriculares, cujos coexistem com o conhecimento específico de cada componente, dando-lhes significado prático e holístico, por meio da

² Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de práticas de Implementação 2019. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

abordagem interdisciplinar, suscitando a correlação dos mesmos com o cotidiano e o senso crítico dos estudantes.

O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCT's permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCT's o atributo da contemporaneidade. [...] o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (BRASIL, 2019, p.7).

Desse modo, a BNCC expõe que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Portanto, neste documento, os TCT's são divididos em seis eixos *ciência e tecnologia, meio ambiente, multiculturalismo, economia, saúde, cidadania e civismo*, os quais desdobram-se em subtemas baseados em marcos legais distintos, visando ampliar o leque de discussão acerca dos macrocampos dos eixos. Conforme os Quadros 1 e 2, pode-se observar esses temas e seus respectivos marcos legais.

Quadro 1: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e seus marcos legais (A).

Temas Contemporâneos Transversais	Marco Legal
Ciência e Tecnologia	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II e Art. 39), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. CF/88, Art. 23 e 24, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Direitos da Criança e do Adolescente	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º) e Nº 8.069/1990. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Diversidade Cultural	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 26, § 4º e Art. 33), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.
Educação Alimentar e Nutricional	Lei Nº 11.947/2009. Portaria Interministerial Nº 1.010 de 2006 entre o Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Lei Nº 12.982/2014. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Educação Ambiental	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012. CF/88 (Art. 23, 24 e 225). Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2). Decreto Nº 4.281/2002. Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8). Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43). Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6). Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6). Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35). Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carta da Terra. Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio). Parecer CEN/CP Nº 08/2012. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Educação em Direitos Humanos	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º), Decreto Nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 1/2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Educação Financeira	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 7.397/2010

Fonte: BRASIL, 2019, p. 16.

Quadro 2: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e seus marcos legais (B).

Temas Contemporâneos Transversais	Marco Legal
Educação Fiscal	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Portaria Conjunta do Ministério da Fazenda e da Educação, Nº 413, de 31/12/2002
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras	Artigos 210, 215 (Inciso V) e 2016, Constituição Federal de 1988. Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso XII; Art. 26, § 4º, Art. 26-A e Art. 79-B), Nº 10.639/2003, Nº 11.645/2008 e Nº 12.796/2013, Parecer CNE/CP Nº 3/2004, Resolução CNE/CP Nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 7/20106.
Educação para o Consumo	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Lei Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Proteção do consumidor). Lei Nº 13.186/2015 (Política de Educação para o Consumo Sustentável).
Educação para o Trânsito	Nº 9.503/1997. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). Decreto Presidencial de 19/09/2007.
Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso	Lei Nº 10.741/2003. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Saúde	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 6.286/2007
Trabalho	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso VI; Art. 27, Inciso III; Art. 28, Inciso III; Art. 35 e 36 - Ensino Médio), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010
Vida Familiar e Social	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010

Fonte: BRASIL, 2019, p.17.

No que tange ao Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais, os Temas Transversais e Integradores também estão presentes e compõe outro “norte” que orienta as ações didático-pedagógicas, bem como, o olhar pedagógico voltado à interdisciplinaridade.

São considerados como Temas Transversais e Integradores devido sua capacidade de integrar as diversas áreas do conhecimento e transitar entre elas motivando o trabalho interdisciplinar e objetiva proporcionar aos discentes o entendimento de mundo e de lugar, corroborando com o que propõe Cavalcanti (2014).

Conforme Pernambuco (2019, p.34),

O Currículo de Pernambuco contempla temas sociais e saberes que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Tais dimensões são necessárias à formação integral dos estudantes e afetam a vida humana em escala local, regional e global, trazendo temáticas que devem integrar o cotidiano da escola.

Logo, os Temas Transversais e Integradores presentes no Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais são:

Educação em Direitos Humanos - EDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012); **Direitos da Criança e Adolescente** (Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 12.852/2013 - Estatuto da Juventude, Lei nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância, de 08 de março de 2016); **Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso** (Lei nº 10.741/2003); **Educação Ambiental** (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº14/2012, Resolução CNE/CP nº 2/2012 e Programa de Educação Ambiental de Pernambuco - PEA/PE 2015); **Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010); **Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena** (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015); **Diversidade Cultural** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010); **Relações de Gênero** (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Instrução Normativa da SEE nº 007/ 2017 e Portaria MEC nº 33/2018); **Educação Alimentar e Nutricional** (Lei nº 11.947/2009); **Educação para o Trânsito** - (Lei nº 9.503/1997); **Trabalho, Ciência e Tecnologia** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010); **Saúde, Vida Familiar e Social** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução CNE/CEB nº 7/2010, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), (PERNAMBUCO, 2019, p. 34-41).

Para a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife essa abordagem ocorre na forma dos Fundamentos na construção da organização curricular da Rede Municipal, onde estes representam certa equivalência aos Temas Contemporâneos e Transversais presentes na BNCC e aos Temas Transversais e Integradores do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais.

Nessa perspectiva, entretanto, são apontados como fundamentos na construção da organização curricular da Rede Municipal do Recife: Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental; Educação em sexualidade; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental; Educação Ambiental; Formação de leitores; Escola em Tempo Integral.

Neste documento, estes temas não ficam explicitados para serem abordados de forma subjetiva pelo docente, como ocorre nas escalas nacional e estadual. Pois, sendo fundamentos do currículo estão diretamente integrados a sua construção e essência. Portanto, já estão implícitos ao cerne do currículo e no desenrolar das ações didático-pedagógicas que provém dele, nos diversos componentes e, por conseguinte, na Geografia.

As competências socioemocionais e a formação inicial em Geografia nas IES no Recife: reflexões para o contexto escolar contemporâneo

Diante da transversalidade, interdisciplinaridade e multirreferencialidade que estão explícitas e implícitas nos documentos legais, a face voltada às competências socioemocionais emerge deveras integrada ao contexto socioeducacional, cultural e econômico em que os sujeitos nas escolas se inserem, sejam docentes ou discentes.

Observando o que propõem os documentos legais basilares da Educação Básica, por diferentes vieses, permite-se entender a necessidade de desenvolver competências socioemocionais e trabalhar com elas, percebendo que agir assim, significa compreender além dos conteúdos escolares, entendendo a conexão que existe desses com o mundo e conosco, tanto do ponto de vista docente quanto discente.

Trabalhar na perspectiva das competências socioemocionais é contribuir para transformar a sociedade a partir da provocação de reflexões genuínas sobre o papel de cada um enquanto partícipe dessa sociedade. É buscar soluções aos problemas existentes de acordo com cada realidade. É entender a si mesmo, a fim de também entender o outro em sua complexidade e sua singularidade, de forma genérica e específica ao mesmo tempo. É respeitar as diferenças entre os sujeitos e a riqueza social que reside nelas. É construir um mundo mais justo e mais humano a partir da humanidade que é provocada em nós cotidianamente.

Dessa forma, ensinar Geografia nesse contexto, é transcender sem se perder. É permitir ir além do academicismo encastelado e transformá-lo em conhecimento poderoso (YOUNG, 2016) a partir das ações didático-pedagógicas que se realizam em cada contexto de complexidade ou de singularidade estabelecido, dentro e fora da escola.

É perceber que os conceitos fundantes da Geografia, para serem capazes de possibilitar ao outro o raciocínio geográfico e o pensamento espaço-temporal, como propõem os documentos legais que norteiam as políticas educacionais, precisam vestir-se de uma humildade epistemológica sem perder sua essência e virtudes acadêmicas. Dessa forma, a Geografia fará sentido e significado, tanto para quem a estuda quanto para quem a ensina.

Sensibilidade a si e ao outro, cuidado consigo e com o outro é o grande desafio para lidar com as diferentes realidades escolares que se apresentam. Contextualizar o conhecimento a cada lugar, entendendo a que espaço esse lugar e os sujeitos pertencem, corresponde a um grande salto qualitativo na ensinagem da Geografia.

Dessa forma, é mister que a formação inicial docente, permita esse olhar sensível ao outro por parte dos licenciandos, mas, também, dos professores que atuam nas IES. Conforme Lima (2015, p.5) é urgente desenvolver “a capacidade de ‘Outrar-se’, isto é, colocar-se no lugar do Outro, buscar a Outridade (e não exatamente a Alteridade) favorecendo o que os anglófonos designam como o processo de ‘*Othering*’”.

Dessa forma, é preciso tecer um olhar cuidadoso com os aspectos pedagógicos da profissão e dos profissionais a que se está a formar para o mundo, e não só para o mundo do trabalho. E, isso não se relega, nas Licenciaturas em Geografia e diferentes IES, apenas as disciplinas pedagógicas.

Se as IES querem formar profissionais cujas múltiplas inteligências (Gardner,1994b) coadunam para o desenvolvimento de habilidades diversas, precisam se reinventar e despir-se dos egos que habitam os seus corredores, pensamentos e atitudes acadêmicas.

Lima (2015, p.2) argumenta sobre a importância de lembrar que

Edgar Morin já nos alertava sobre esses inconvenientes da exacerbação da razão e da racionalidade, argumentando que o pensamento da complexidade não admite tal simplificação, ou seja, ele nos propõe uma autocrítica da noção de razão, por conseguinte, da própria racionalidade.

Conforme Bento (2014, p.145) nos relembra, “os pesquisadores da história da Geografia destacam que, antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas. Ela foi, antes de tudo, Geografia escolar”. Portanto, é notório que ambas as Geografias precisam ser valorizadas e mais do que nunca, no contexto da pós-modernidade, precisam estreitar laços e estabelecer diálogos fecundos e verdadeiros.

Considerando os aspectos supracitados, a pesquisa debruçou parte da investigação acerca dessas competências socioemocionais associadas as práticas nas Licenciaturas em Geografia no Recife, tanto em questões referendadas às entrevistas quantos aos questionários.

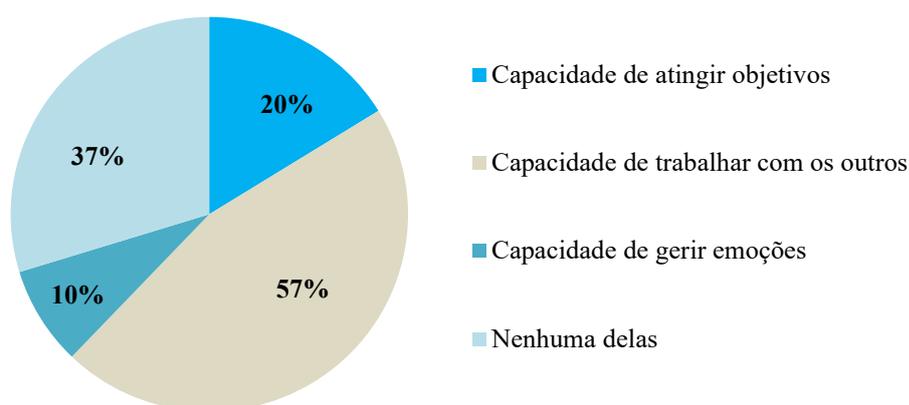
No que tange as entrevistas com os docentes das Licenciaturas em Geografia no Recife, foram perguntadas qual o entendimento deles quanto ao sujeito que estavam ajudando a formar. Nesse contexto, majoritariamente, em ambas as IES os professores responderam acreditar que suas práticas e sua postura profissionais convergiam para ajudar a formar cidadãos crítico-reflexivos e a serem praticantes e/ou adquirirem valores éticos e morais durante sua formação, tanto para vida pessoal quanto para a vida em sociedade.

Considerando os questionários dos egressos, dois questionamentos se relacionam com a pergunta realizada na entrevista aos docentes da UFPE e do IFPE. Dessa forma, apresentar-se-ão os dados coletados com os respectivos questionários na forma de gráficos.

A primeira questão relacionada a esse tema foi a questão 3 *Considerando as competências para o século XXI, enunciadas pela OCDE como competências socioemocionais, assinale aquelas que a Licenciatura em Geografia te oportunizou praticar para desenvolver com os estudantes da Educação básica, da seção Sobre o currículo e a formação inicial docente para a Educação Básica.*

Nesta questão os(as) estudantes precisaram indicar se a licenciatura oportunizou praticar como competências socioemocionais: *capacidade de atingir objetivos* (perseverança, autocontrole, entusiasmo), *capacidade de trabalhar com os outros* (cordialidade, respeito, cuidado), *capacidade de gerir emoções* (calma, otimismo, confiança), ou nenhuma delas. O Gráfico 1, demonstra os dados obtidos com as respostas dos egressos da UFPE³.

GRÁFICO 1- COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRATICADAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA PELOS(AS) EGRESSOS(AS) DA UFPE



Fonte: A Autora, 2020.

³ É importante ressaltar que os estudantes egressos puderam marcar mais de uma das alternativas ofertadas, daí o valor percentual apresentado no gráfico ultrapassar os 100%.

Conforme as respostas dos egressos da UFPE observadas no Gráfico 1, é possível perceber que a competência socioemocional que os estudantes mais praticaram durante a Licenciatura em Geografia na UFPE foi a *capacidade de trabalhar com os outros* (57%). Este dado é relevante, pois, nos ambientes de trabalho, cada vez mais é exigido dos profissionais da Educação Básica um trabalho voltado a interdisciplinaridade e ao trabalho em equipe.

Por outro lado, a resposta que indicaram ter praticado menos foi a *capacidade de gerir emoções* (10%), o que é um dado que inspira cuidados, pois de sua importância para atuação docente. Um número expressivo de estudantes, cerca de 37% dos respondentes indicaram que não praticaram nenhuma delas durante sua graduação.

Os dados demonstram que ainda é preciso investir nesse aspecto na formação inicial docente deste curso de licenciatura, entendendo que também é papel da Licenciatura em Geografia – e de qualquer licenciatura – compreender as diversas nuances que compõem os saberes⁴ de um professor. E que, é preciso valorizar a questão socioemocional para fortalecer as relações didático-pedagógicas. Para tanto, ressalta-se, mais uma vez, a importância do diálogo fecundo entre docentes do Ensino Superior e da Educação Básica.

Não é possível entender o mundo, o espaço, o lugar e o outro, sem desenvolver em si as competências socioemocionais para poder lidar com as diferenças e o multiculturalismo existente nas Unidades de Ensino, expressas nos temas transversais, nas expectativas da profissão, nas diferentes salas de aula - com suas pluralidades de sujeitos e demandas-, nos diferentes ambientes de trabalho entre pares, na condução dos saberes teórico-práticos e experienciais que se apresentam cotidianamente.

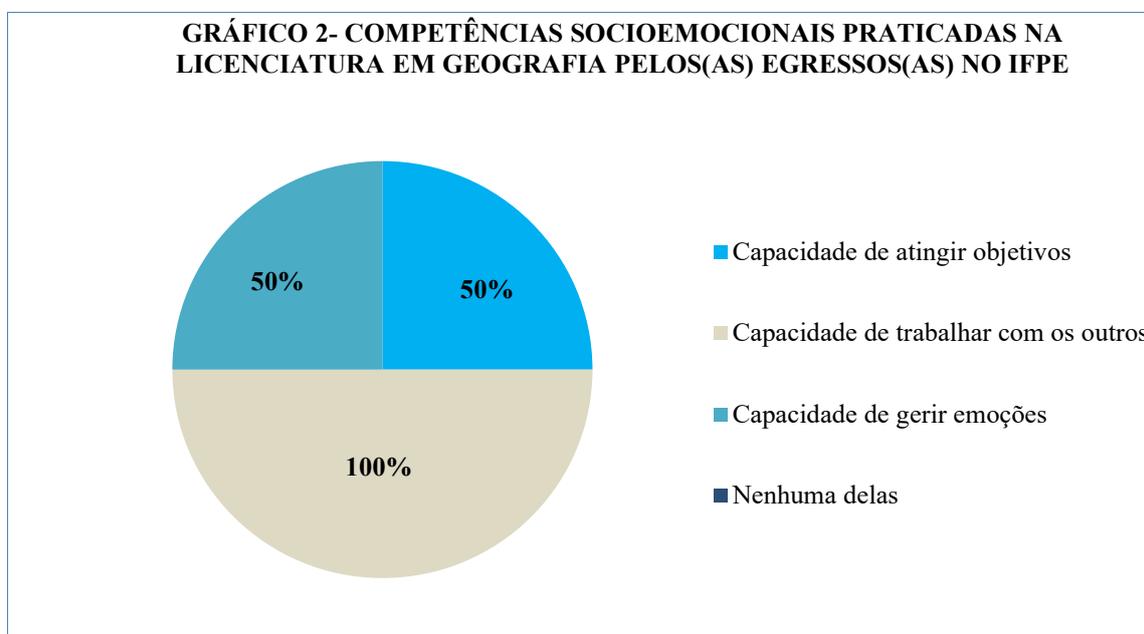
É preocupante perceber que, sabendo que o público-alvo a quem professores de Educação Básica atendem são, principalmente crianças e adolescentes, a *capacidade de gerir emoções* seja a menos praticada nesta licenciatura.

Porque, se o profissional da educação não consegue gerir suas emoções, como poderá lidar com um público tão instável e inseguro, quanto crianças e adolescentes? É um questionamento que precisa ser discutido por quem detém esse papel de formar os licenciandos, e coletivamente

⁴ Conforme Gauthier (1999) O conjunto de saberes relativos a profissão docente extrapolam a teoria ensimesmada e requerem um olhar desbravador acerca das necessidades reais que os licenciandos encontraram no exercício prático de sua docência cotidiana. Por sua vez, Menezes e Kaercher (2015, p.50) corroboram enunciando que “São inúmeros os saberes necessários ao professor para desenvolver seu trabalho, o que torna esta profissão extremamente complexa e ratifica a responsabilidade dos cursos de formação de professores”.

encontrar uma maneira de inserir ações de formação que busquem incluir essa discussão em possíveis mudanças e reformulações curriculares.

Seguindo a mesma pergunta, agora no contexto do IFPE, o Gráfico 2⁵, demonstra as respostas dos egressos desta instituição sobre os aspectos das competências socioemocionais.



Fonte: A Autora, 2020.

Segundo as respostas dos egressos da IFPE, observadas no Gráfico 2, é possível perceber que a competência socioemocional que os estudantes mais praticaram durante a Licenciatura em Geografia na IFPE foi a *capacidade de trabalhar com os outros* (100%). E a *capacidade de atingir objetivos* (50%) e a *capacidade de gerir emoções* (50%) foram indicadas como também praticadas nesta licenciatura. Neste gráfico, ficou expresso que todos os egressos praticaram as competências socioemocionais durante a graduação.

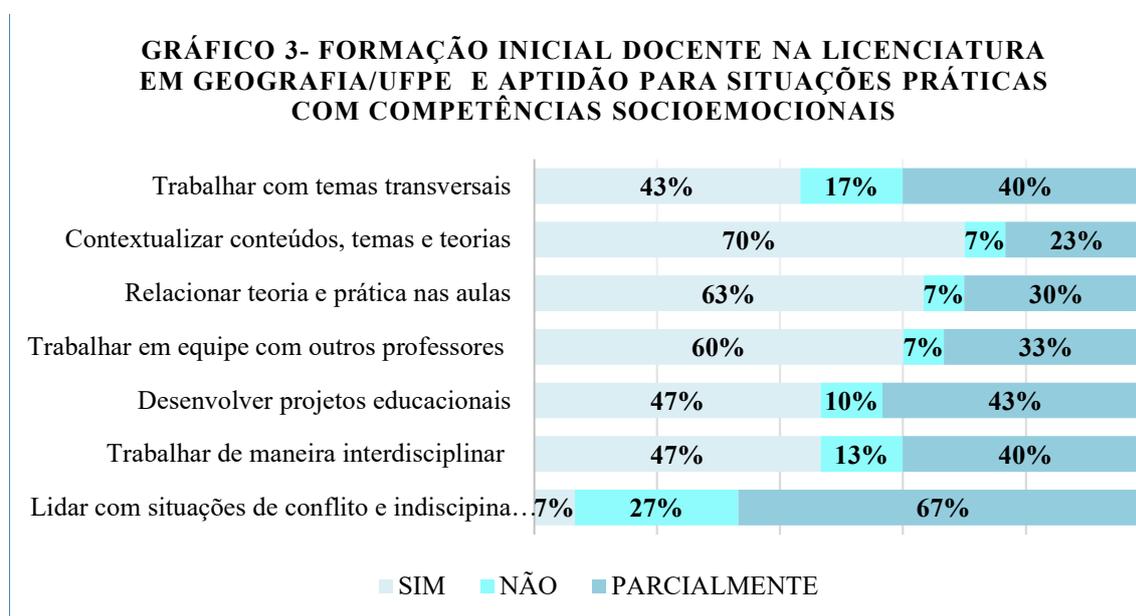
Esse dado é de muita relevância, pois, demonstra que os estudantes puderam desfrutar de momentos em que a prática das competências socioemocionais inferiu em sua formação inicial docente como um importante instrumento para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Contudo, mesmo demonstrando estar num caminho de construção dessas competências é notável que para parte dos respondentes ainda não foram suficientemente abordadas as capacidades de *atingir objetivos* e de *gerir emoções*. Cabendo uma análise mais apurada e ações para

⁵É importante ressaltar que os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar mais de uma das alternativas ofertadas, daí o valor percentual apresentado no gráfico ultrapassar os 100%.

que todos possam sentir-se contemplados com essa experiência durante a graduação. Entretanto, o cenário que se desenhou com as respostas foi bastante animador e promissor.

Considerando a questão 4 *A partir da formação inicial docente na licenciatura em Geografia da UFPE/IFPE você se sente apto a...*, referente a mesma seção da pergunta anterior, os estudantes deveriam informar sobre a aptidão para: *lidar com situações de conflito e indisciplina escolar, trabalhar de maneira interdisciplinar, desenvolver projetos educacionais, trabalhar em equipe com outros professores, relacionar teoria e prática nas aulas, contextualizar (conteúdos, temas e teorias), trabalhar com temas transversais*, considerando a abordagem prática das competências socioemocionais. Os Gráficos 3 e 4, demonstram, respectivamente, as informações dos egressos da UFPE e do IFPE sobre esse questionamento.



Fonte: A Autora, 2020.

Nota-se que este gráfico se relaciona diretamente com as informações indicadas pela análise dos dados da questão 3. O diálogo com as informações previamente informadas acerca das competências socioemocionais se reflete no que concerne as questões práticas do cotidiano escolar, desse modo, será feita uma análise comparada entre os Gráficos 1 e 3.

Pode-se observar que, de acordo com o Gráfico 1, a *capacidade de gerir emoções* foi percebida apenas por 10% dos egressos respondentes, o que reflete nos dados do Gráfico 3, quando apenas 7% desses estudantes sentem-se aptos a *lidar com situações de conflito e indisciplina escolar*. O que é uma informação bastante relevante, visto que, considerando o campo de atuação

docente na Educação Básica esse tipo de situação no ambiente escolar é muito presente, principalmente nas salas de aula das escolas públicas, contanto, também ocorrem nas escolas privadas.

Ainda mantendo um diálogo entre os Gráficos 1 e 3, uma das informações declaradas pelos respondentes foi que a *capacidade de trabalhar com os outros* foi a que mais ficou evidenciada em suas respostas no Gráfico 1, o que ratifica-se com os dados do Gráfico 3 quando as respostas de 60% dos estudantes indicaram estarem aptos a *trabalhar com os outros professores* e 47% indicaram estar aptos a *trabalhar de maneira interdisciplinar*, embora essa resposta referente a interdisciplinaridade ainda inspire reflexões importantes.

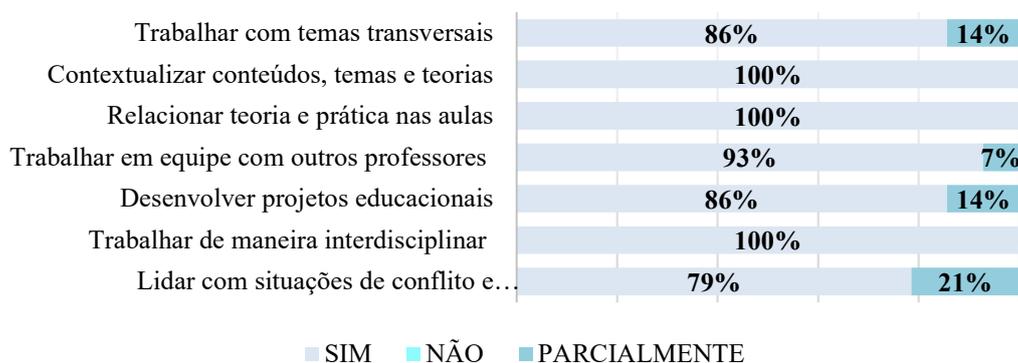
Contudo, apesar de 20% dos egressos terem indicado no Gráfico 1, a *capacidade de atingir objetivos*, no Gráfico 3, 70% declararam-se aptos a *contextualizar conteúdos, teorias e temas*, 63% indicaram aptidão para *relacionar teoria e prática nas aulas* e 47% declararam estar aptos a *desenvolver projetos educacionais*, o que contradiz a declaração inicial, pois, tais ações didático-pedagógicas estão interligadas a *capacidade de atingir objetivos*.

Esse cruzamento de dados e suas respostas ligeiramente contraditórias, quanto a este último aspecto analisado, demonstra que os egressos não tem consciência ou entendimento suficiente de tais conceitos ou processos e já estão tendo que lidar com essas realidades em sala de aula, pois, cerca de 50% declararam já atuar como professores.

No que diz respeito *trabalhar com os temas transversais*, mencionados no Gráfico 3, que envolveria as três capacidades representantes das competências socioemocionais enunciadas no Gráfico 1, 43% dos estudantes egressos responderam estar aptos a lidar com estes temas, o que ainda demonstra um número preocupante diante da relevância que os mesmos tem para as ações didático-pedagógicas contemporâneas na Educação Básica.

Partindo para a análise dos dados referentes aos egressos do IFPE, comparar-se-á os Gráficos 2 e 4. Assim, uma primeira informação que se extrai a partir desses gráficos é que os egressos demonstram um cenário mais promissor em relação as competências socioemocionais e suas práticas na Licenciatura em Geografia no IFPE.

GRÁFICO 4- FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA IFPE E APTIDÃO PARA SITUAÇÕES PRÁTICAS COM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



Fonte: A Autora, 2020.

O Gráfico 4 referenda as informações descritas no Gráfico 2, uma vez que 100% dos estudantes respondentes informaram sentir-se aptos a *trabalhar de forma interdisciplinar* e 93% declararam aptidão para *trabalhar em equipe com outros professores*, confirmando a informação do Gráfico 2 onde 100% das respostas indicaram que houve a prática da *capacidade de trabalhar com os outros* nesta licenciatura em Geografia.

É notável também que 79% dos respondentes declararam aptidão para *lidar com situações de conflito e indisciplina escolar*, corroborando com as informações do Gráfico 2, onde 50% dos egressos informaram terem praticado a *capacidade de gerir emoções* durante a Licenciatura em Geografia no IFPE.

Quanto aos dados referentes ao Gráfico 2, concernentes a *capacidade de atingir objetivos*, 50% dos respondentes indicaram tê-la praticado na graduação, o que também fica nítido em comparação aos dados do Gráfico 4, quando 100% dos participantes declararam estar aptos a *contextualizar conteúdos, temas e teorias*, 100% declararam estar aptos a *relacionar teoria e prática nas aulas*, 86% declararam aptidão para *desenvolver projetos educacionais*.

O que representa uma informação muito importante e demonstra que os egressos desta licenciatura demonstram mais segurança e entendimento em relação as competências socioemocionais da Educação Básica e conseqüentemente em seus trabalhos como docentes.

No que diz respeito *trabalhar com os temas transversais*, mencionados no Gráfico 4, que envolve as três capacidades representantes das competências socioemocionais enunciadas no Gráfico 2, 86% dos estudantes egressos responderam estar aptos a lidar com estes temas, o que ainda representa um número relevante diante da importância que os mesmos tem para as ações didático-pedagógicas contemporâneas na Educação Básica.

Ao comparar os Gráficos 3 e 4 que se referem a formação inicial docente na Licenciatura em Geografia e aptidão para situações práticas com competências socioemocionais, na UFPE e IFPE respectivamente, é notável que ocorreram mais avanços neste campo do conhecimento teórico-prático no IFPE.

É notável também que os dados dialogam entre si e destacam a importância de ações didático-pedagógicas que possam fazer inferência na vida profissional do licenciado em Geografia que é formado no Recife.

Dessa forma, no que tange as competências socioemocionais o IFPE está mais próximo de atingir esse objetivo junto aos discentes, enquanto a UFPE ainda precisa repensar estratégias capazes de sanar essa lacuna evidente na formação dos estudantes, que estão ajudando a formar, conforme demonstram os dados coletados.

Pensando nisso, a questão da formação inicial destaca a necessidade de repensar as licenciaturas e a importância da reflexão crítica por meio da autoavaliação e de estabelecer uma formação superior mais dialógica e horizontal, pensando na construção de saberes de forma colaborativa e significativa, na perspectiva de uma licenciatura que ajuda a formar mais que profissionais, mas, que contribua de fato para uma formação cidadã e quem sabe, esperançosamente, para uma vida feliz.

A importância da reflexão na formação inicial docente

Paulo Freire enuncia de forma sábia que “É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2007, p.61), desse modo, subentende-se, metaforicamente, que é preciso “andar o que se fala” e construir alicerces sólidos entre o que se diz e o que se pratica. Não só como condição profissional, mas, como uma mudança de atitude para a vida.

Essas proposições dialogando com esse estudo, evocam pensar sobre esse ensinamento freireano, ao mesmo tempo em conduzem à questão do “professor reflexivo” (PIMENTA e GHEDIN, 2012), especialmente frente aos dados apresentados. Fazer essa alusão a importância ao ato de refletir, sobre a prática docente, sobre a aprendizagem, sobre o processo de ensino-aprendizagem da Geografia em diferentes contextos educacionais, mas também, sobre a Geografia, provoca pensar essa Geografia e suas práticas enquanto agente transformador de realidades humanas.

Ao remeter ao conceito de professor reflexivo com base na reflexão que Pimenta e Ghedin (2012) fazem acerca a historicidade e evolução do conceito enunciado sucessivamente por autores como Dewey (1933), Schön (1983, 1995, 2000), Schulman (1987, 1989), Zeichner (1993), é que

percebe-se que estes autores nos levam a construção do conceito considerando os contextos espaço-temporais em que se inseriram, e a medida que o tempo foi passando, ampliaram o conceito e alavancaram as discussões que já não cabiam mais em si, demonstrando com esse processo, um ato de reflexão.

Dessa forma, analogamente ao que ocorreu com a construção do conceito de professor reflexivo, pensar as licenciaturas em Geografia, no contexto contemporâneo a partir das bases legais que regem seu lugar na Educação Básica, corresponde a reflexão necessária para que a Geografia Acadêmica dialogue com a Geografia escolar e supere as barreias e desafios da contemporaneidade.

Mas, nessa mesma perspectiva, compreender que, ainda hoje, ocorre a persistência dessa dicotomia entre as Geografias em diferentes etapas de ensino, reflete a incompletude de ambas e a necessidade de fortalecimento desta ciência geográfica no campo da ensinagem.

Sobremaneira, pensar a formação inicial docente como um processo ensimesmado que vá oferecer ao estudante todas as ferramentas necessárias para atuar no atelier da vida profissional é ingênuo e prematuro, uma vez que, a aprendizagem dos sujeitos e a profissionalidade requerem aprendizagens permanentes.

Daí questiona-se como alcançar novos diálogos sobre a Educação Básica, como é o caso das competências socioemocionais, sem lançar sobre as licenciaturas e seus *modus operandi* um olhar reflexivo?

Deixar de lado a importância de uma autoavaliação sobre que Geografia está sendo oferecida aos licenciandos, impede que os cursos, os profissionais que neles atuam e deles advém e até a própria ciência geográfica avancem jardas importantes quanto a construção de sua identidade e profissionalidade.

Alcançamos um patamar de discussão onde não cabem mais espaços para titubear a relação estreita entre escolas e Instituições de Ensino Superior, pois, se pararmos para pensar o movimento que ocorre envolvendo escolas e IES, especialmente no que tange a uma licenciatura, nota-se o efeito bumerangue que ocorre envolvendo escola-IES-escola, partindo do princípio que estudantes secundaristas ingressam nas licenciaturas e retornam depois, novamente as escolas como docentes.

Nesse sentido, não é possível admitir que esse movimento resulte em mais do mesmo. Portanto, é sempre válido pensar, que profissional está sendo formado para que a escola receba inovação, conhecimento atualizado e profissionais capazes de superar as dificuldades de outrora e não reproduzir espaços inertes e pouco contextualizados com as demandas da contemporaneidade?

Com base em Freire (2007), é preciso questionarmo-nos, que educação transformadora na perspectiva da diversidade, equidade, respeito, valores, humanidade, foi ofertada ao licenciando para que ele possa ser promotor de espaços educativos que levem a essa educação também transformadora em seus espaços de atuação profissional?

São questões como essas que precisam fazer parte de um processo avaliativo dos cursos de licenciatura e autoavaliativo dos docentes formadores de docentes, frente ao compromisso social que é assumido com o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, em especial, as licenciaturas em Geografia.

É esse alicerce que precisa ser forjado de forma sólida, tanto com a epistemologia da Geografia quanto com a práxis comprometida com a transformação social e a formação de profissionais mais humanos e conscientes de seu papel enquanto docentes, mesmo sabendo que esse processo formativo prelude aprendizagens e reflexões constantes.

Considerações Finais

Frente as reflexões que o ato de educar pressupõe, é notável que o caminho a percorrer é de fluxo contínuo e a cada novo desafio alcançado novos desafios surgirão. De fato, discutir sobre a Educação Geográfica em seu contexto formativo profissionalizador, a partir das licenciaturas em Geografia no Recife, permitiu remeter a realidades formativas diversas, considerando o estudo apresentado.

Sobremaneira, é interessante lançarmo-nos a perceber também que o momento em que vivemos, em plena pandemia, negação da ciência, valorização midiática asoberbada, valorização do senso comum ao senso crítico, desestabilização político-social, depreende de nós olhares cada vez mais sensíveis ao outro e sobre nós mesmos, num movimento circular de retroalimentação das aprendizagens e saberes, entendendo o outro enquanto ser de complexidades e quanto a nós, docentes, cabendo essa mesma reflexão, mas também, da importância da nossa ação profissional para o constructo social.

Esses saberes, que Tardif (2005) e Menezes e Kaercher (2015) nos apresentam como fundamentais ao ser professor, fazer-se professor e ser cidadão, na perspectiva de que essa complexidade está permeada da responsabilidade com a formação de professores. Pois que, tais saberes ultrapassam o querer individual e crenças arraigadas em contextos socioespaciais de outrora, clamam por uma licenciatura disruptiva, divergente e congruente com a contemporaneidade.

Portanto, a compreensão e preocupação com as competências socioemocionais e como são vivenciadas nos cursos, relacionam-se com a preocupação do ser e estar no mundo e no mundo

profissional, dialogando com a lógica de que ser professor de Geografia, capaz de instigar o olhar sensível dos educandos sobre o mundo e para o mundo, requer ter sensibilidade para perceber a magnitude que a prática docente infere na sociedade, ao mesmo tempo, em que a prática docente em si se edifica e se ressignifica cotidianamente.

Entretanto, a reflexão pela reflexão por si só não é o bastante, é necessário tomada de decisões frente aos problemas e desafios, especialmente na perspectiva de superar o tecnicismo e o encastelamento tão presentes em práticas docentes em diferentes escalas de ensino, mas, que impactam na formação de futuros professores.

A autoavaliação, a pesquisa e o equilíbrio entre a prática, a epistemologia, as vontades e crenças pessoais, a necessidade contemporânea de mudanças e as reais demandas profissionais que regem a Educação, precisam ser levadas em conta quando se trata da formação inicial docente, pois que, quanto mais bem construído o alicerce, melhor edificada será a construção da profissionalidade docente ao longo de sua práxis.

Referências

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2.9, p. 380-392, maio/ago. 2017. DOI: 10.18226/21784612.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de práticas de Implementação 2019**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 25 nov.2019.

BENTO, I. P. Ensinar e aprender geografia: pautas contemporâneas em debate. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun., 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, I. G. As competências socioemocionais e o ensino de Geografia. In: **XV Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 2015, Havana. Por una América Latina Unida y Sustentable, 2015. v. 1. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 21-34.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47 - 59, Jul./ Dez. 2015.
NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

OCDE. **Competências para o progresso social:** o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santilliana, 2015.

PEREIRA, T. F.; MELO, J. A. B. As metodologias ativas para o ensino do continente asiático: uma abordagem na perspectiva do estágio supervisionado em Geografia. In: PINHEIRO, A. C. e ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Formação de professores:** Metodologias e ensino de Geografia. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p. 121-136.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco:** ensino fundamental. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: a Secretaria, 2019.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife:** ensino fundamental do 1º ano ao 9º ano. v.3. Recife: Secretaria de Educação, 2015. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 3).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 18-37, jan/mar. 2016.

MOBILE LEARNING E ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA

Bruno Vieira de Andrade¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

INTRODUÇÃO

É inevitável mencionar o contexto que em que vivemos quando fazemos ciência. O processo de pensamento científico, de construção de pesquisa é diretamente afetado pelas transformações sociais. Neste século, não haverá transformação social mais lembrada do que a pandemia causada pelo vírus COVID-19. Desde o seu anúncio e reconhecimento pela Organização Mundial de Saúde na virada do ano de 2019 para 2020, o vírus afetou todas as nossas relações e como vivemos em sociedade.

Em níveis organizacionais, todas as esferas de trabalho foram transformadas mediante as mudanças necessárias para evitar o espalhamento do vírus. Para este trabalho, olhamos para o processo educativo e as suas principais transformações. Em todos os níveis de ensino, desde os níveis escolares iniciais aos ensinos superior e técnico, a tendência observada foi a mudança de um processo de ensino presencial ou híbrido, para um processo totalmente remoto.

Na prática, vivemos em uma sociedade, descrita desde o começo do século XXI como sociedade digital ou sociedade em rede (CASTELLS, 2005). Em outras palavras, é reconhecido que vivemos num processo hipersocial e de constante interação mediante a tecnologia. Dito isso, acompanhando o processo de mudanças abruptas e emergenciais ocasionado pela pandemia, surge a pergunta: em que medida a infraestrutura digital da sociedade consegue atender a essas novas demandas? Antes que se possa responder essa pergunta, ainda cabe a realização de outra, afinal, o processo de ensino demanda, de maneira elementar, uma via de canal entre professores e alunos, o que sugere outro questionamento: de que maneira estes professores estão capacitados para enfrentar a nova jornada de docência totalmente digital?

É inserido nesse contexto que este trabalho procura investigar se os alunos egressos tiveram contato com a categoria de Mobile Learning durante a formação inicial e, mais diretamente, identificar por qual via de contato tiveram e, caso não, quais são as razões pelas quais

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. E-mail: bruno3300291@gmail.com

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

não tiveram contato, e ainda, de quem seria a responsabilidade de criar os caminhos para que esses conteúdos fossem apresentados e por fim, sugerir por meio desta identificação caminhos de solução para as questões formativas.

Metodologicamente este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa. Apesar de trabalhar com métodos que também participem de grupos quantitativos, a análise que buscamos vai além da objetividade dos dados obtidos por esses caminhos, afinal, na pesquisa qualitativa “os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 32). Para tal, nos aproximamos dos sujeitos desta pesquisa, os alunos egressos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, por meio de um questionário desenvolvido e aplicado pela plataforma do Google Forms.

Educação, tecnologia e ensino de geografia: aproximações para uma aprendizagem criativa

Durante a pandemia do coronavírus, em que fomos obrigados a fechar as portas da escola e implantar o ensino remoto, evidenciamos ainda mais a necessidade de incorporar a tecnologia no ambiente acadêmico e escolar. Além disso, também percebemos que foi preciso urgentemente ter um olhar mais atencioso para o aluno e suas emoções.

Para compreendermos este cenário, evidenciamos que no decorrer do tempo à educação passou por um processo de evolução que podemos classificar com base nos estudos de Führ e Haubenthal (2019, p.62-63) da seguinte forma:

- a) Educação 1.0 – Nessa fase o educador era a figura mais importante na organização e no trabalho de formação. Os discentes, numa atitude de admiração e submissão, recebiam os ensinamentos dos mestres, pois ele era o detentor do saber. As primeiras escolas eram chamadas de Escolas Paroquiais e limitavam-se à formação de eclesiásticos. As aulas aconteciam nas igrejas e o ensino era limitado a leitura de texto sagrados. (...) Portanto, na educação 1.0 o currículo consistia apenas em aprender ler, escrever, conhecer a bíblia, canto e um pouco de aritmética, com o tempo incluiu o latim, gramática, retórica e dialética.
- b) Educação 2.0 - A "nova" escola 2.0 preparou as pessoas para trabalhar nas fábricas. Essa educação 2.0, com forte influência da Revolução Industrial, apresenta as mesmas características observadas na produção industrial - tarefas repetitivas, mecânicas e trabalho individual. (...) A educação passou a ter como objetivo o treinamento, alicerçado na aprendizagem informativa, à qual a memorização ficava evidenciada. O conhecimento transmitido tinha, mais uma vez, a função de adequar o educando a sociedade e ao mercado de trabalho.
- c) Educação 3.0 - Consiste uma nova concepção do que ensinar, como ensinar, com o que ensinar e o que desenvolver para entregar como resultado, ao final do processo educativo, uma pessoa apta a trabalhar nesse novo cenário social. Na educação 3.0 o docente precisa saber usar as novas tecnologias como potencial pedagógico. Essa educação alia as novas

tecnologias com a aprendizagem, sendo assim estimula cada vez mais os discentes a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a participação e a pesquisa a partir de projetos.

d) Educação 4.0 - Com o advento da Quarta Revolução Industrial e da era digital, a educação apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se de forma globalizada, sem limite de tempo e espaço geográfico. O educador, nessa chuva de sinapses de informações acessíveis pelas TICs, necessita inserir a cultura digital e as metodologias ativas em sua prática pedagógica, para torna-se o orquestrador, o curador das múltiplas informações junto ao educando.

Diante desta linha do tempo, a educação 4.0 no contexto da era da tecnologia da informação de comunicação encontra-se ligada as grandes transformações que englobam as instituições de ensino, os docentes e discentes. O contexto do ciberespaço e da cibercultura nos apresentam novos cenários de aprendizagem que exigem novas práticas pedagógicas. As possibilidades de comunicação e informação na era digital global são ilimitadas, pois isso os contextos de aprendizagem devem se abrir para redes presenciais e virtuais que formam comunidades de aprendizes sem limites espaciais ou temporais.

Os quatro referenciais teórico-tecnológicos para a Educação 4.0 dão a sustentação para um processo de ensino continuado. O primeiro, o modelo sistêmico, é a avaliação que as instituições devem fazer do cenário atual, onde pretendem chegar e qual estratégia será usada na elaboração de um plano de inovação efetivo. O segundo pilar propõe uma mudança do senso comum para a busca por referenciais teóricos baseados em uma educação científica tecnológica, que formarão uma base sólida para a elaboração das aulas. O terceiro trata da Engenharia e gestão do conhecimento e refere-se ao estudo das competências e habilidades dos alunos. Enquanto que o quarto, cibercultura, está relacionado com a preparação dos espaços de aprendizagem, para que sirvam ao propósito da Educação 4.0.

Assim, a Educação 4.0 é um modelo de educação continuada, na qual os interesses dos estudantes são levados em consideração e guiam as suas trilhas de aprendizado. Contudo, o estudante passa, também, a viver a experiência por meio de projetos colaborativos, aprendendo com os colegas e não somente com os professores, e os recursos da escola passam a ser usados de maneira criativa.

A mudança rumo à Educação 4.0 tem um instrumento de partida: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que atualizou e complementou o Plano Nacional de Educação (PND). O documento define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por área de conhecimento.

1. conhecimento: para aprender a lidar com a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade;

2. pensamento científico e criativo: para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas;
3. repertório cultural: para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. comunicação: para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e produzir sentimentos que levem ao entendimento mútuo;
5. cultura digital: para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria (grifo nosso);
6. trabalho e projeto de vida: para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade;
7. argumentação: para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética;
8. autoconhecimento e autocuidado: para cuidar da sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. empatia e cooperação: para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. responsabilidade e cidadania: para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9)

Diante da competência 5, ela coloca a tecnologia em um papel de destaque. Exige-se uma proposta que auxilie os estudantes a desenvolverem habilidades pautadas pelos recursos tecnológicos. A sala de aula dá lugar para gamificação, robótica, programação, inteligência artificial, mobile learning, a cultura maker, entre outros.

Então, a educação passou a entender que o aluno precisa estar preparado para o mercado de trabalho com conhecimentos mais aprofundados em tecnologia. Os objetivos eram voltados para conhecimentos lógicos e de raciocínio, empreendedorismo e aprendizado colaborativo. Além disso, os estudantes passaram a ser protagonistas da sua aprendizagem, tomando iniciativa e se engajando nas atividades. O professor deixou de ser o centro e única voz da sala de aula e assumiu o papel de mediador.

Os processos mediáticos exigem uma formação que promova uma transformação nas dimensões técnicas e pedagógicas do ensino, portanto impõem uma nova racionalidade. Entretanto, tais dimensões elegem uma relação dinâmica dos processos de ensino, vendo o discente como centro do processo de ensinar e aprender. Nos aproximamos, portanto das competências socioemocionais.

Neste contexto, nos aproximamos da Educação 5.0. A Educação 5.0 foi uma evolução natural da Educação 4.0 e está relacionada ao conceito de Sociedade 5.0, que surgiu no Japão em 2016. A ideia é pensar na tecnologia além de uma ferramenta para aumentar a produção, mas também para oferecer mais qualidade de vida.

A Educação 5.0 não elimina a 4.0, o que ela faz é dar uma continuidade, uma evolução sobre esse olhar. Então, na Educação 4.0 temos a tecnologia em papel de destaque dentro da sala

de aula; o entendimento de que o aluno precisa ser preparado para atividades que uma máquina não é capaz de fazer; o foco em conhecimentos digitais, matemáticos e lógicos; o empreendedorismo; o aprendizado colaborativo; e o protagonismo do aluno. Na Educação 5.0, todos esses elementos se mantêm, mas outros entram em cena também. As competências socioemocionais surgem como um importante pilar a ser trabalhado em conjunto com os outros.

A ideia de colaboração ganha uma dimensão mais elevada, indo além do aprendizado colaborativo entre colegas e se estendendo também para o aprendizado com foco na colaboração com a comunidade e com a sociedade de uma forma geral.

O objetivo não é apenas adquirir habilidades para conseguir se inserir no mercado de trabalho do futuro, mas também ser capaz de criar coisas realmente relevantes, que ofereçam soluções para melhorar a vida das pessoas e trazer bem-estar social. O pensamento então não é só “sobreviver”, mas agregar, contribuir, deixar o mundo melhor do que encontrou.

A promoção da Educação 5.0 passa por todos os pilares da Educação 4.0 e vai além. Por isso, a inserção de tecnologias educacionais; o aprendizado ativo e colaborativo; o aluno no papel de protagonista e o professor no de mediador; e o pensamento empreendedor são elementos que precisam estar presentes na cultura acadêmica e escolar. Portanto, nos aproximamos da aprendizagem significativa e da aprendizagem criativa como potencializadoras para a construção e mobilização de saberes.

Dentre o panorama educacional composto pelas diversas teorias e concepções educacionais apresentado por Coll et al. (2004), voltadas ou que conversam com o construtivismo ou interacionismo, destacamos a teoria da aprendizagem significativa, como uma, dentre as que convergem em perspectivas semelhantes, em que o aluno é valorizado em sua dimensão mais ampla, ou seja, não só ambiental, cognitivo ou social, mas pela junção de todos os aspectos que contribuem para que a aprendizagem se dê nos processos internos, proporcionados pelas interações diversas e valorizando o meio, os recursos, técnicas e tecnologias disponíveis.

Partindo das ideias iniciais de Ausubel com a teoria cognitiva clássica da aprendizagem significativa até a versão apresentada e defendida por Moreira, denominada aprendizagem significativa crítica (MOREIRA, 2007), um caminho de revisão, acréscimo e versões foi seguido e contribuído por diversos estudiosos da área, entendendo sempre “que aprendizagem significativa é aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; oposta à aprendizagem mecânica, puramente memorística, sem significado, sem entendimento” (MOREIRA, 2010, p.6).

Santos (2017) pontua que neste decorrer, destaca-se principalmente para esse estudo a visão “interacionista social”, fundamentada em uma visão vygotskyana e estruturada por

D.B.Gowin como uma abordagem triádica, ou seja, onde os papéis de aluno, professor e materiais didáticos/recursos ganham importância a partir da interação entre eles, visando a equidade de valor. Assim, a interação estabelecida no processo de compartilhamento se configura em uma negociação capaz de contribuir para que a aprendizagem em ciências tenha significado real para os envolvidos, de modo que a mediação resultante das relações entre pares, educador e objeto se dê de forma natural e horizontal. Olhando para o ensino e a aprendizagem em ciências, principalmente nos anos iniciais da escolarização, onde a possibilidade da representação e a valorização do outro ainda é possível e natural, nos parece um caminho que não guarda nenhum segredo quanto ao seu caminhar, tornando-se possível de efetivação.

Na mesma linha, ao buscar além do desenvolvimento de significado, mas também o interesse, envolvimento e a criatividade dos educandos, agrega-se aos tópicos apontados, os estudos voltados para a “aprendizagem criativa” iniciada por Seymour Papert, com o construcionismo e aprimorada por sua equipe do MediaLab, MIT (Massachusetts Institute of Technology). Nesta abordagem, Mitchel Resnick (2014) destaca a importância da valorização dos 4 P’s (KRAUSE, 2019) da aprendizagem criativa (Projetos, Parcerias, Paixão e Pensar brincando) como estratégias envolventes para trabalhar com temas e conteúdo – escolares ou não - de forma motivadora e instigante para os alunos, colocando-os no centro do processo educativo, proporcionando condições para que planejem, criem, testem, em situações reais do cotidiano, atuando de forma ativa perante os problemas sociais e as temáticas que as envolvem.

Na educação escolar Beineke (2014) destaca que a aprendizagem criativa vai muito além da criação e do prazer pelos discentes, mas passa principalmente pela compreensão das mesmas acerca do seu processo de aprendizagem e como esta se dá para os discentes e os demais envolvidos.

Como um recorte dentro da aprendizagem criativa, destaca-se o trabalho com as linguagens de programação e a representação em ambientes físico-programáveis, como os kits estruturados ou materiais livres. O ponto de partida deste tipo de proposta vai muito além de garantir apenas a ludicidade e o interesse dos alunos, muito embora ambas estejam implícitas. Quando o que norteia a utilização de materiais integrados com conceitos ou conteúdos curriculares, de modo que a criatividade e o desenvolvimento garantam um caminho possível, não previsível e estimulante, ou seja, o que Resnick (2009) a partir das ideias iniciais de Papert chamou de *low-floor/high-ceiling/wide-walls* – piso baixo, acessível para iniciar/ teto alto, para não limitar/paredes largas, possibilitando diversos caminhos - o envolvimento dos alunos é natural e extrapola o simples brincar.

Da mesma forma, as contribuições de Valente (1999) acerca deste tipo de proposta, bem como a intencionalidade que se dá aos recursos variados, como as tecnologias (computadores, tablets, netbooks), chama a atenção não apenas para a utilização de uma gama de materiais diversos com o intuito de promover o brincar ou a diversificação da aula, mas apurar um olhar para o tipo de que será feito.

Quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias. [...] A construção do conhecimento advém do fato de o aluno ter que buscar novos conteúdos e estratégias para incrementar o nível de conhecimento que já dispõe sobre o assunto que está sendo tratado via computador. (VALENTE, 1999, p.01-02)

A tecnologia não é vista pela aprendizagem criativa como fim, mas, sim, como suporte, ferramenta para construir, refletir, colaborar e explorar livremente. Deve ser usada pelos discentes como meio para a construção de seus projetos. A tecnologia digital, especificamente, amplia o repertório de objetos de aprendizagem (*objects to think with*), abordando novos conceitos e fenômenos. Concretiza conceitos sofisticados (de física, eletricidade, programação etc.) tornando-os manipuláveis e transparentes. Dependendo da situação, a aprendizagem criativa também pode e deve ser implementada usando materiais comuns, como papelão, madeira ou tecido. Tudo depende dos objetivos e do contexto das atividades desenvolvidas (KRAUSE, 2019, p.8-11).

Alternativas de ensino: o contexto do coronavírus

Como mencionado anteriormente, este trabalho se vale a partir do contexto em que se insere. É uma análise que demanda compreender em que situação social vivemos e em que medida influencia os nossos moldes educacionais. É nesse sentido que buscamos caminhos para interpretar as transformações no último ano acerca dos efeitos da pandemia do COVID-19 nos processos educativos. Se tratando de processos educativos, enfatizamos a relação direta entre professor e aluno.

Escolhemos, neste trabalho, considerar não toda a interação ao longo de um período, mas durante as aulas. Indo mais além, trazemos a proposta de aula enquanto momento único e irreversível e neste direcionamos nossos olhares as mudanças. Na tentativa de conter o processo de transmissão do vírus – do qual o índice de transmissão é um dos maiores problemas – as primeiras mudanças no cenário das aulas foi a transformação do ambiente da sala de aula. O

espaço que antes era lotado de carteiras e de estudantes foi esvaziado, afinal, a melhor maneira de evitar o contágio e encerrar o contato.

A despeito de algumas instituições que insistiram com o modelo de ensino presencial adaptado, a grande maioria aderiu ao ensino completamente remoto. Inseridos de maneira abrupta nesse novo contexto, ficou a cargo dos professores, e em medida, as instituições darem conta desta emergência metodológica. Emergência, uma vez que o ensino remoto, ou ainda híbrido, já existia, mas agora, se configuraria de maneira completamente remota. Esta situação é o que guia o questionamento que fizemos na seção supracitada.

Para tentar compreender o que está acontecendo ao redor do globo, lançamos mão aos trabalhos de: Machado et al. (2020), Yusoff et al. (2020), Santos e Abdulkader (2020); Barton (2020) e outros. Esses trabalhos descrevem como os modos de ensino estão acontecendo, no novo cenário. Por exemplo, Yusoff et al. (2020) descreve o processo de transição no ensino médico na Malásia. Conta desde o primeiro registro de falecimento causado pela enfermidade em março de 2020, ao início das restrições de circulação na tentativa de aplacar o avanço do vírus e o estabelecimento das aulas online no mês seguinte do mesmo ano. Machado et al. (2020) traz um trabalho produzido em grupo pelos membros de departamentos de faculdades de educação dental envolvendo quatro instituições diferentes: Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Estadual de Montes Claros.

Os trabalhos oferecem relatos de como os sistemas de ensino destes modos de ensino se moldaram perante o contexto. Apontam para algumas consequências do processo de mudança, por exemplo: Machado et al. (2020) conta que o processo de isolamento e incertezas reflete diretamente na saúde mental de professores e estudantes, indica que o cenário pode levar a problemas como “anxiety, poor sleep or short sleep durations, predisposing people to depression and post-traumatic stress disorders” (MACHADO et al., 2020, p. 4); Outro problema indicado pelos autores é o não preparo dos professores para o ensino remoto, ainda que este tenha sido a alternativa emergencial encontrada; Yusoff et al. (2020, p. 139) indica que “The interest and curiosity of teachers have been the main impetus for trying the online learning mode.” revelando um contexto de participação efetivamente autônoma pelos professores. Vale lembrar que estes trabalhos são vinculados a área de saúde, área que tem uma grande relevância nos indexadores de pesquisa, mas que não configura diferença tão singular com o ensino de Geografia, e de outras disciplinas escolares, não se relacione com o contexto que situamos.

O cerne das informações reside nos caminhos escolhidos para a solução dos problemas e adaptação. Neste caso, todos os relatores indicaram a escolha do mesmo caminho: a aprendizagem remota. Qualificar conceitualmente como aconteceu esta mudança é de interesse

deste trabalho. E é nesse sentido que nos aproximamos dos caminhos apontados em Santos e Abdulkader (2020). Os autores, assim como os nos relatos supracitados, contam o caminho que tomaram na retomada das aulas remotamente. Para tal, os autores – agora no campo do ensino e estudo de fisiologia – apresentam a categoria de MobLeLabs.

MobLeLabs se trata de um acrônimo para *Mobile Learning Laboratories*, ou em tradução livre Laboratórios de Aprendizagem Remota. Segundo os autores, “Mobile learning laboratories, or MobLeLabs, are learning objects developed for portable devices, such as smartphones and tablets, that work as mini-laboratories for hands-on activities (LELLIS-SANTOS e ABDULKADER, 2020, p. 579 apud LELLIS-SANTOS e HALPIN, 2018, p. 340-342)”. Não só isso, mas os autores entram em detalhes quanto a classificação indicando que para considerar um MobLeLab “the operational system of the smartphone has to perform all data acquisition, and thus it must be responsible for generating a number, a value, a graph, or a nominal classification according to the variable collected (SANTOS e ABDULKADER, 2020, p. 580)”, em outras palavras, o laboratório *mobile* deve ser capaz de coletar os dados – neste caso dados fisiológicos – e ainda emitir os produtos independentemente, sendo assim, utilizado para propósitos educacionais.

Os MobLeLabs caracterizam uma forma de experimentação específica e característica da fisiologia e de outras ciências experimentais, modelo que se distancia, em certa medida, do ensino escolar, no entanto o conceito principal dos MobLeLab reside no fato de que a experimentação pode ser feita em qualquer lugar a qualquer momento, partindo da iniciativa dos estudantes e transgredindo o modelo de educação formal supervisionada (SANTOS e ABDULKADER, 2020) e esta percepção é cara para o que tentamos classificar aqui. A categoria apresentada de MobLeLabs está inserida em um contexto de aprendizado único que é indicado pelos autores, um modelo de educação totalmente digital. Esse pressuposto nos encaminha para duas outras categorias: Mobile Learning e E-learning, das quais falaremos a seguir.

E-learning, Mobile learning sob a responsabilidade da formação inicial

As discussões sobre os campos de pesquisa E-learning e Mobile learning geralmente partem dos mesmos lugares. Os autores e autoras iniciam suas reflexões situando os modelos de educação no contexto – tal qual fizemos neste texto – em que se situam. Para o caso destes campos, a discussão se inicia considerando que hoje vivemos em um mundo digital, ou ainda, na era da informação. Manuel Castells em um de seus textos, que datam mais de 15 anos, já indicava que as tecnologias de informação e comunicação se difundiram (e difundem) de maneira desigual

ao longo do mundo, tratando o processo como um paradigma emergente (CASTELLS, 2005). O processo de uso e difusão propõe um modelo de interação com a tecnologia pela sociedade, que por sua vez, é característico por atender seus valores, necessidades e interesses. Os quais vão mudando e adaptando-se aos diferentes contextos, mas ainda retendo esta estrutura de relação, afinal, a tecnologia não existe e funciona por si só, demanda uma unidade de interação, construção e aplicação.

Tendo isso em mente, nos ateremos ao fato da democratização do acesso à tecnologia. Apesar de desigual e apressado, sobretudo em países subdesenvolvidos como é o caso do Brasil, é inevitável dizer que ele está acontecendo. O que queremos dizer é que, de fato, as pessoas estão tendo mais acesso à tecnologia, ao passo que, a relação entre poder de compra e barateamento da tecnologia se moldam, associados a uma movimentação Estatal de apoio a implementação de infraestruturas que permitam o funcionamento deste sistema. Esse processo gera algumas consequências que dão o tom de como os grupos sociais mais pobres encaram a o acesso as tecnologias.

Pensando no campo do ensino, tanto as universidades quanto as escolas públicas tendem a apresentar o mesmo conjunto de dificuldades, claro, reservadas as proporções. O primeiro comportamento a ser apontado é o não conhecimento da tecnologia pela falta do acesso, sintoma principal do acesso democrático, porém desigual à tecnologia. O segundo é o conhecimento, mas sem o acesso, este, se dá pelo acesso a tecnologia em apenas espaços escolares. Esses cenários são um exemplo de como a relação com a tecnologia pode vir a ser extremamente insatisfatória do ponto de vista do aprendizado, tanto de professores quanto de alunos, uma vez que não participam de um projeto social de instrução e distribuição. Vale lembrar que mencionar o uso de tecnologias em um planejamento educacional não é o suficiente para que estas se tornem a regra nas salas de aula.

Diante o exposto, nos encontramos diante das categorias centrais deste trabalho. Para caracterizá-las lançamos mão ao trabalho desenvolvido por Korocu e Alkan (2011) que desenvolve um preâmbulo na definição das duas categorias. Inicialmente, deixam claro que ambas estão diretamente relacionadas, neste caso, uma é campo de acesso da outra. e-learning, ou, *eletronic learning*, trata da possibilidade de acesso a um conjunto de conteúdos dentro de um ambiente digital. É ligado a forma, ao procedimento, refletindo muito da novidade que é estar conectado, em rede. No entanto, ainda atende a uma perspectiva ponto a ponto, síncrona, que dá a cara do e-learning.

No mesmo lado da moeda, o Mobile Learning (m-learning) se classifica enquanto processo mais complexo. Como vimos antes, está diretamente associado ao processo de contato,

de aprendizagem ao longo do tempo onde a possibilidade de acesso remoto é a chave. A classificação de remoto, inclusive, abre o precedente para a apreensão do termo *mobile* em seu modo mais literal: móvel. Denotando a permissividade do modelo de acontecer em qualquer contexto e lugar. Essa presunção, é claro, não está desacompanhada das condições inerentes ao processo. Os autores entendem que

M-learning is a distance learning model which is designed to meet education needs with the help of mobile devices. Thanks to m-learning, there appeared an education model which can be very beneficial for students with providing the opportunity of education independent of time and environment. (KOROCU, ALKAN, 2011, p. 1926)

Ou seja, o modelo de m-learning está a serviço não só do e-learning, mas dos outros modelos de ensino como o modelo híbrido ou ensino remoto. Outro autor que vem a tratar de m-learning é o professor do Institute of Educational Technology: Mike Sharples. O autor se debruçou sobre a categoria de m-learning durante uma parte de seus trabalhos e, para este texto, direcionaremos nossos olhos aos textos de 2005 e 2017. Em sua leitura sobre mobile learning o autor enfatiza a dimensão remota e móvel do modelo de aprendizado. Em total concordância com o que foi afirmado por Castells na sessão acima, o autor indica que a aprendizagem remota parte da necessidade e do perfil dos alunos. A perspectiva de aprendizado evolui para esta nova dimensão uma vez considerando que “learners are continually on the move (SHARPLES, 2005, p. 1)”. Seguindo a linha de raciocínio com o movimento, o autor descreve que não só aprendemos em vários espaços, mas também ao longo do tempo. A transposição dentro da escala do espaço tempo anda em paralelo a fase da vida, mas ainda se mantém uma constante. Do ato de se mover de sala para sala, de ambiente para ambiente, de dentro para fora de casa, o processo de aprendizagem perpassa por todos esses ambientes.

Essa relação de aprendizado móvel e fluido é tratada pelo autor como a mobilidade de aprender (SHARPLES, 2005). Considera que além de deslocamentos físicos, ainda aprendemos de diferentes contextos, e além disso, as habilidades que desenvolvemos nestes diferentes contextos são aplicáveis em outros. Por exemplo: uma habilidade aprendida em casa durante a organização de um quarto pode ser aplicada no ambiente de trabalho, ou ainda, na escola. A relação é uma via de mão dupla onde ambos os sentidos podem ocorrer. Um processo que se mantém ao longo da vida do aprendente.

Logo, desenvolver a percepção de que o processo de aprender é móvel e que existe um modelo de aprendizagem que busca dar conta deste tipo de processo é fundamental para os professores. Não só enquanto professores que ensinam, mas enquanto professores que aprendem.

Se manter atualizado, preparado é uma das necessidades do professor que intenta desenvolver um bom trabalho, no entanto, a responsabilidade do processo não é única e exclusiva do profissional professor. Parte de um esforço de construção de identidade profissional que começa na formação inicial.

Essa construção parte do reconhecimento de que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, e por sua vez depende de diversos fatores, sendo um deles o conhecimento do professor. Para o caso do professor de Geografia, não basta desenvolver os conteúdos específicos da disciplina, nem apenas os conteúdos pedagógicos, ou ainda, tratar dos dois de maneiras diferentes no contexto da geografia escolar, assim, esvaziando-os de sentido. Tendo isso em mente, fica a cargo da formação inicial do professor de Geografia dar conta desses conteúdos e também da construção de uma postura profissional que busque se manter ativo e encontre caminhos para isso. Essa identidade profissional, é construída ao longo do processo de formação, no entanto, existem momentos em que ela é mais enfática, como por exemplo o estágio supervisionado.

Como sugere Vallerius (2017), os cursos de formação de professores devem atender as demandas formativas dos estudantes. Estas, se encontram em perspectiva direta com a realidade, ou seja, a formação do professor na academia tem que estar voltada diretamente para a Escola. Dentro desse processo, o professor em formação deve ter sua postura firmada em um processo de reflexão, este que apontará para a tentativas de resolução de problemas relacionados a prática. Destacado por Copatti (2020) como um processo que fortalece a compreensão de si, tornam coerente o discurso e ação do professor e contribuem para uma docência ativa.

M-learning nas vozes dos alunos egressos de licenciatura em geografia da UFPE

Sabendo que a relação de cooperação entre a universidade, estudante e escola para atender as demandas formativas não é algo desconhecido, este trabalho parte em direção aos estudantes para entender o que se passa no eixo formativo, pela percepção dos estudantes egressos. Para tal foi construído um questionário voltado a categoria de mobile learning e endereçado aos alunos egressos.

O questionário, desenvolvido e aplicado virtualmente na plataforma Google Forms, contava com perguntas tanto de múltipla escolha quando dissertativas. As perguntas eram divididas em três eixos: o primeiro de identificação onde era possível fazer o registro do ano de ingresso e egresso dos estudantes; o segundo contava com perguntas relacionadas a categoria de m-learning: conhecimento, momento de aprendizado; e por fim uma última sessão avaliativa

onde os estudantes relatariam como se sentiram em relação a ter ou não aprendido e declaravam, em sua concepção, a importância de conhecer a categoria.

O questionário ficou disponível durante os dias 19/03/2021 a 31/03/2021 e contou com um total de 9 respostas de alunos que ingressaram entre os anos de 2016 e 2017. Apesar do número passar de longe do quantitativo esperado de respostas para uma turma de alunos egressos, enxergamos que não invalida o esforço de pesquisa realizado, mas é claro, demanda aprofundamento.

A maioria dos alunos pesquisados demonstrou ter conhecimento do que se tratava mobile learning, apenas uma resposta foi pelo caminho negativo. Um dado relevante, que talvez fique ofuscado pela amostragem, se trata do momento da aprendizagem. Quando indagados sobre se aprenderam sobre a categoria durante a formação inicial, a maioria se posicionou negativamente, indicando uma defasagem da formação no seu corpo central. Resposta que vai de encontro ao informado anteriormente, o que nos leva para a próxima etapa de perguntas.

A etapa seguinte tratava do momento em que os professores tiveram contato com a categoria. Como relatado anteriormente mais da metade não teve contato durante a formação, no entanto, a parcela que teve indicou que obteve o conhecimento por meio de: aulas de Ensino de Geografia e atividade extracurriculares (minicursos, palestras, eventos, etc.). Vale ressaltar que a resposta variou dentre alunos de formação de mesmo ano, ou seja, reflete que o contato com categoria dependeu do currículo particular escolhido por cada professor que ministrou a(s) disciplina(s) que compreendiam a temática. Cruzando a resposta desta com a pergunta seguinte, que indaga sobre o contato durante a formação continuada, os estudantes indicaram que aprenderam por meio de eventos, oficinas e minicursos e também por meio de cursos profissionalizantes. É importante destacar que a questão abre espaço para a subjetividade de interpretação da formação continuada enquanto formação fora da universidade, mas ainda assim não invalida o relato dos respondentes.

Foi pedido, opcionalmente, que os alunos descrevessem como compreendiam a categoria de m-learning e as respostas recebidas estiveram de acordo com o que expusemos acima. Por exemplo, um dos questionados respondeu “uma forma de ensino-aprendizagem a distância por meio de dispositivos móveis priorizando facilitar o acesso tanto do professor, quanto dos estudantes aos recursos utilizados”, ou ainda, “O uso de ferramentas móveis, como celulares por exemplo, como ferramentas no processo de ensino aprendizagem”, confirmando a concordância com os autores. Um dos respondentes, além de responder, questionou a terminologia quando disse que

Entendo como sinônimo de ensino remoto, pois não entendo a necessidade de colocar o nome em inglês. Talvez sejam conceitos diferentes, por isso meu entendimento do que seja pode estar bastante equivocado. Aprendizado remoto é aquele que ocorre por meio de plataformas virtuais, como redes sociais.

A resposta revela que o estudante compreende o caráter remoto da categoria, mas limita a resposta a uma compreensão prática, procedimental. Tal concepção compõe o processo de aprendizagem, mas como vimos, não é tudo.

A etapa seguinte tratou da autocrítica referente a ter ou não tido contato com a categoria e quais as consequências disso. Quando perguntados sobre a benesse de ter tido contato com a categoria os alunos demonstraram preocupação com a formação, em melhorar sua prática. Uma das repostas contava positivamente sobre ter aprendido sobre a categoria dizendo:

Foi importante para melhorar a minha percepção sobre os recursos didáticos que serão usados nas aulas. Avaliar o que é possível ser feito de acordo com a realidade dos estudantes antes de aplicar uma atividade que esteja desconexa com a vivência deles

Já outra resposta mencionava a importância de conhecer formas diferentes de aprendizado. Por outro lado, os alunos também se queixaram a respeito de não ter tido contato, relatando as difíceis situações que enfrentaram durante a prática.

Foi negativo por eu considerar algo essencial para a formação de professores em uma era de crescimento tecnológico e o período pandêmico veio para reafirmar a necessidade de domínio destas metodologias. Sinto que me prejudicou porque o domínio da utilização destas ferramentas é essencial para o mercado de trabalho.

Relatou um dos respondentes atentando para a necessidade de dominar um saber metodológico já inserido na urgência do período pandêmica no qual essa pesquisa foi feita. Outro estudante comentou sobre o ingresso na vida profissional e de como essa relação influenciava na sua relação com a prática, dizendo: “Sobretudo ao ter que estagiar (estágio não curricular) numa escola no período remoto, e ter que assumir inúmeras salas de aula sem o preparo pedagógico para lidar com as novas ferramentas da educação”.

Por fim, os respondentes foram perguntados quanto ao grau de importância de conhecer a categoria anterior. A grande maioria se posicionou afirmando que era de fato importante³. Questionados as razões pelas quais seria importante os estudantes responderam voltados a sentidos similares. As respostas caminharam nos sentidos de: a) mencionar a importância de lecionar para uma juventude em um mundo digital; b) dominar os meios digitais para execução

³ considerando a questão em formato de escala sendo 1 para pouco importante e 5 para muito importante, a maioria das repostas tendeu aos números 4 e 5.

do ensino remoto não só em períodos de isolamento; c) aproximar o contato entre professores e alunos. Daremos destaque a uma das respostas que disse “É importante porque é um caminho possível, mas não deveria ser a regra pois é um modelo péssimo em um país subdesenvolvido”. A percepção do estudante respondente denota a preocupação com as condições de ensino, não só atuais, mas também na escala macro, quando aponta para os desafios de realização de uma prática mobile num país onde as disparidades econômicas e de acesso são um entrave.

algumas considerações

O mundo muda constantemente: novas relações são escritas, novos hábitos são incorporados, a percepção ao redor da sociedade sempre se adapta. De mesmo modo se encontram nessa relação de aprendizagem a universidade, seus estudantes e a comunidade. Neste trabalho pudemos perceber de maneira intimista como os estudantes egressos se percebem enquanto profissionais capazes para se adaptar as novas situações.

A pesquisa se direcionou especificamente para uma categoria das tantas da formação dos professores, no entanto a categoria evocou as relações que permeiam os estudantes na formação. Consciência de si, compreensão de seu local no mundo e construção da sua identidade profissional são algumas dessas relações. O trabalho demonstrou que a formação de professores de Geografia, na visão dos estudantes, não é completa, uma vez que ainda não cobre todas as demandas necessárias. No entanto, os estudantes demonstraram preocupação, não só com a formação, mas com a continuidade dela. Indicando consciência da situação em que estão, como também do mundo ao seu redor e encarando a problemática da formação como um problema profissional de fato. Questão que só é compreendida mediante a reflexão e construção de uma identidade profissional.

Apesar do quantitativo pequeno de respostas, o trabalho ainda aponta os reflexos da formação e principalmente deixa ainda mais claro o quanto os estudantes se formam durante a prática. Um trabalho como este não responde todas as questões, mas dá pistas do que os currículos das licenciaturas devem abordar e como devem abordar.

Tratar de mobile learning, ensino remoto é uma necessidade no mundo em que vivemos, não só pela incerteza do dia seguinte, mas pela certeza de que evoluímos e progredimos tecnologicamente e que os professores não podem se distanciar disso. Não podemos esquecer, é claro, do contexto em que nos inserimos enquanto país, enquanto universidade, enquanto escola. Saber que miramos no real, no dia-a-dia é a certeza de que estamos pensando um ensino coberto de sentido.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. O contexto educacional e sua influência na criatividade. In: **Linhas Críticas**, v. 8. Brasília (DF), 2002. p. 165-178.
- BARTON D. C. Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. **Ecology and evolution**, 10(22), 12499–12507. Advance online publication, 2020. <https://doi.org/10.1002/ece3.6628>
- BEINEKE, V. **Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais**. Revista da ABEM v19, n.26, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.
- CASTELLS. M. A sociedade em rede do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda 2005.
- COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico-geográfico e o Ensino de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.2, 2020.
- COLL, C.; MARCHESI, A; PALACIOS, J et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FÜHR, R. C.; HAUBENTHAL, W. R. Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI. In. **Educação no Século XXI - Volume 36 – Tecnologia/Organização**: Editora Poisson, Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019. p.61-66.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **“Métodos de Pesquisa”** 2009. Editora UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- KRAUSE, M. **Aprendizagem Criativa na Prática: A Experiência do Desafio de Aprendizagem Criativa Brasil 2018**. ABAC – Associação Brasileira de Aprendizagem Criativa. São Paulo, 2019. Disponível em <http://aprendizagemcriativa.org/dac2018> Acesso em: 28 jun. 2021.
- LELLIS-SANTOS, C., & ABDULKADER, F. Smartphone-assisted experimentation as a didactic strategy to maintain practical lessons in remote education: alternatives for physiology education during the COVID-19 pandemic. **Advances in physiology education**, 44(4), 579–586. <https://doi.org/10.1152/advan.00066.2020> Barton (2020)
- LELLIS-SANTOS, C., & HALPIN, P. A. Workshop report: "Using Social Media and Smartphone Applications in Practical Lessons to Enhance Student Learning" in Búzios, Brazil (August 6-8, 2017). **Advances in physiology education**, 42(2), 340–342. <https://doi.org/10.1152/advan.00011.2018>
- MACHADO, R. A. et al. COVID-19 pandemic and the impact on dental education: discussing current and future perspectives. **Braz. oral res.**, São Paulo, v. 34, e083, 2020. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-83242020000100603&lng=en&nrm=iso>

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica**. Conferência do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madri, Espanha, setembro 2006 e do I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, Tandil, Argentina, 2007.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Versão revisada e estendida de conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp. 33-45, com o título original de Aprendizagem significativa subversiva, 2010.

RESNICK, M. **Give P's a chance: Projects, Peers, Passion, Play**. In: Proceedings of Constructionism and Creativity Conference, Vienna, Austria, 2014.

SANTOS, V. G. dos. Aprendizagem criativa e significativa como estratégias para trabalhar ciências com as crianças: investigar, criar, programar. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. 10p.

VALENTE, J. A. (Org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 156p, 1999.

YUSOFF, M., et al. Sustainable Medical Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: Surviving the New Normal. **The Malaysian journal of medical sciences: MJMS**, 27(3), 137–142. <https://doi.org/10.21315/mjms2020.27.3.14>

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UMA MIRADA EM UM CURSO DE ENSINO A DISTÂNCIA

Mateus Ferreira Santos¹

Primeiras aproximações

Cada vez mais as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão presentes nas atividades educativas assumindo um caráter transversal no processo de ensino-aprendizagem. Porém, inúmeras dificuldades são impostas pelos professores sobre a busca de formas e habilidades quanto a utilização de tecnologias na prática docente (ALVES, 2020). Santos, Castro e Borges (2016) ressaltam que as mudanças de valores e parâmetros tecnológicos na sociedade definem a importância da inserção das TICs no processo formativo. Esse processo tem fundamental contribuição para mudanças de atitudes em alguns indivíduos referente a negatividade atribuída às tecnologias, permitindo-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências, em seu processo formativo, para o trabalho em sala de aula ou fora dela com o uso dos dispositivos digitais.

No contexto de mudanças tecnológicas e de adaptações da sociedade, os professores de Geografia precisam ser levados a promoverem uma educação transformadora e emancipatória, sabendo relacionar os conceitos, métodos e teorias geográficas com o cotidiano dos alunos que muitas vezes são imersos no mundo digital. Isso tem sido necessário também no atual período em que a pandemia da COVID19 inviabilizou as aulas presenciais, demonstrando necessidades de (re)adequação para um novo cenário em que os processos de ensino e aprendizagem são mediados nos ambientes virtuais, alunos ensinam professores e vice-versa. Isto tem demonstrado que o processo de ensinar e aprender sempre estará em processos de mudanças, exigindo das instituições formativas, sejam elas de nível superior ou da educação básica, direcionamentos novos para que a formação dos indivíduos esteja em consonância com essas transformações que são sucedidas, principalmente as tecnológicas.

Por isto, os cursos de licenciatura em Geografia, tanto na modalidade presencial quanto a distância, precisam apontar em suas estruturas curriculares bases teóricas e práticas que ponham os sujeitos que estão em formação diante das possibilidades de questões que tangem ao uso das tecnologias para o ensino, induza-os ao desenvolvimento de habilidades e competências para o

¹ Professor Formador do Curso de Licenciatura em Geografia a Distância da UFPE. Doutor em Geografia e Colaborador nos Grupos de Pesquisa: Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI-UFPE) e Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (Geoconceitos/CNPq).

trabalho em sala de aula. Também, torna-se imprescindível que os futuros docentes compreendam os marcos regulatórios que conduzem a sociedade ao atual contexto global do capital e das conexões que se refazem constantemente e ditam regras quanto ao ser e estar em sociedade.

Na formação, em um contexto de ensino remoto ou a distância, por mais que os sujeitos trabalhem com maior frequência com as tecnologias digitais – até porque os dispositivos digitais são os mecanismos que ligam os indivíduos com outros e como os conteúdos a serem trabalhados – ainda tem sido perceptível uma série de dificuldades quanto a aceitação destas tecnologias como potencializadoras da informação e do conhecimento. Visto isto, segundo Moran (2015), a inserção, aceitação e mobilização das tecnologias nos ambientes escolares e formativos são um desafio a ser superado. Compreendê-las no processo da formação inicial é crucial para o desenvolvimento de novos métodos e metodologias que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, tal movimento fortalece o fato de que os processos educacionais e aparelhos digitais podem ter uma forte relação, desde que o professor conheça os seus efeitos e saiba utilizar ou mediar a utilização destes meios com fins específicos.

Tomando como base os apontamentos acima, este texto tem por objetivo apresentar uma discussão assentada em um diálogo argumentativo com autores que desvelam a teia de conhecimentos sobre a importância das tecnologias digitais na formação e atuação de professores de geografia da educação básica. Além disso, expõem o resultado de uma pesquisa realizada com discentes do curso de licenciatura em Geografia a distância da Universidade Federal de Pernambuco, no qual, por meio de uma análise qualitativa apresenta, a partir das falas dos sujeitos, evidências sobre a importância que atribuem a formação na área das TICs como mecanismo de mediação para a promoção de aprendizagens significativas, também informações quanto ao preparo para a utilização do Ambiente de Aprendizagem Virtual – AVA, o desenvolvimento de habilidades formativas para o trabalho com as tecnologias e a capacitação para o uso de ferramentas digitais no âmbito do curso de Geografia.

Reflexões sobre a importância das tecnologias digitais na formação de professores de geografia

No último século, a sociedade tem enfrentado diversas transformações sociais, econômicas, políticas, ambientais e tecnológicas. A produção e transformação da tecnologia tem permitido o engendramento de uma era de modificações profundas nas pessoas quanto às formas de intera-

gir, aprender, produzir conhecimento e disseminar informação (LEMOS, 2013). A cultura contemporânea associada às tecnologias digitais – cibercultura – tem criado uma relação forte entre técnica e vida social.

Novas formas de saber-fazer têm surgido e permitido a inclusão de inúmeras pessoas no mundo do conhecimento em redes, porém, também tem demonstrado uma grande massa de excluídos que se encontram distantes das conectividades digitais. Este panorama tem recaído sobre o ensino superior e a educação básica, demonstrando necessidade de mudanças e de acesso das pessoas às políticas de inclusão digital, que visem a apropriação de dispositivos e a valorização dos saberes individuais e das aprendizagens coletivas. No que compete a formação de professores, em particular de Geografia, dificuldades são evidenciadas, principalmente quanto a uma formação que permita o desenvolvimento de habilidades e competências para que estes saibam lidar e incorporar as tecnologias em suas práticas de ensino, já que a apropriação dos dispositivos digitais pelas pessoas tem ocasionado mudanças de comportamentos, novas formas de aprender e de ocupar novos espaços.

Mesmo com as grandes dificuldades de acesso e aceitação das tecnologias digitais nos processos pedagógicos, a sua gradual utilização em cursos formativos tem despertado em sujeitos diferentes interesses e possibilidades quanto a construção de conhecimentos coletivos, favorecimento de conexões entre indivíduos de diferentes lugares do mundo, uma maior e melhor produção e popularização da ciência básica e aplicada, além do relacionamento das bases científicas como as questões do senso comum, favorecendo inúmeras aprendizagens que se fortalecem pela colaboração, cooperação, autonomia, mediação pedagógica e autoformação.

Essa teia de relações tem permitido a compreensão da informatização do conhecimento não só como um espaço virtual de troca de informações e possibilitadora de espaços navegáveis com devidos fins, mas como a ressignificação de conhecimentos e práticas do mundo material que se refaz por meio do virtual e transforma os sujeitos e as relações socioafetivas, oportunizando-os a produção de inteligências coletivas e a reconfiguração de espaços formativos que podem ser projetados em distintas realidades.

Apoiado nisso, compreende-se que os ambientes virtuais formativos se tornam espaços importantes para o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas dos futuros professores quanto ao trabalho inventivo e inovador que futuramente, ou paralelamente, será projetado no chão da sala de aula da escola (SANTOS e OLIVEIRA, 2015). Formar professores de Geografia que compreendam as reais necessidades de inserção das tecnologias em sala de aula, rompendo com as velhas conjecturas que têm o professor como centralidade do conhecimento, é de fundamental importância na configuração educacional que se apresenta. Grande parte do público

que a escola tem recepcionado hoje já nasceu imersa numa cultura cibernética dotada de dispositivos móveis apropriados massivamente e que fazem parte das necessidades básicas para execução de atividades do dia a dia das pessoas (DANTAS e MENDES, 2010).

Por isso, a promoção da educação também nos ambientes online, fugindo dos moldes cartesianos e obsoletos do professor como reprodutor do conteúdo já tem sido uma necessidade nos atuais contexto em que a tecnologia tem sido bastante sedutora. Isto tem como potencial a viabilização de novas mediações didáticas que colaborem com os conhecimentos a serem construídos pelo alunado do ensino básico, como também nos processos formativos em que carecem de adaptações para que dialogue com as demandas pautadas pela sociedade conectada face aos saberes-fazeres escolares e acadêmicos. É preciso destacar que a escola e a universidade não são os únicos locais para aquisição e construção de conhecimentos; existem outras modalidades de ensino e espaços capazes de cumprir com as exigências estabelecidas pelas políticas educacionais e formativas, entretanto esse fato não nega a função atribuída aos ambientes físicos institucionais, mas alarga os debates quanto ao processo de construção do conhecimento e formação crítica, atualizada e humana dos indivíduos.

Os espaços informais de aprendizagem fortalecem o desvelamento de novos saberes que quando incorporados aos científicos permitem o alargamento das grandes teias de conhecimentos que estão por trás das relações dos indivíduos, seja com seus pares ou com uma simples conexão com um dispositivo digital. Uma praça, um shopping, uma fazenda, dentre outros lugares, podem ser pontos de encontros virtuais para troca de informação e produção de conhecimentos tão importantes quanto os que são construídos nos ambientes institucionais de ensino.

Com esta mirada e analisando as necessidades na formação de professores, transformações curriculares têm sido cada vez mais requeridas para melhor adaptação dos profissionais do ensino aos contextos tecnológicos que adentram os ambientes escolares e acadêmicos (ALVES, 2020). É difícil mensurar a quantidade de dispositivos móveis e de informações virtuais que tem adentrado as instituições de ensino público e privado, assim como a necessidade de novas políticas de acesso à formação das pessoas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Como estudos contemporâneos revelam, professores ainda encontram dificuldades no manuseio de instrumentos tecnológicos, pois são desprovidos de habilidades para o uso crítico das mídias (LOPES E FURKOTTER, 2016).

Este fato reforça o quão é necessária uma formação inicial que acompanhe as transformações que a sociedade passa, especialmente a escola, na qual permita contato dos sujeitos em formação com dispositivos e mídias digitais. Isso tende a permitir uma maior e melhor familiaridade com os dispositivos e os espaços virtuais, além da promoção de ambientes e experiências para que

os futuros professores reflitam sobre formas de execução de sua prática pedagógica no seu futuro campo de trabalho. Como salientam Lopes e Furkotter (2016), não se trata de aprender somente sobre o uso das tecnologias no ensino, mas de integrar tecnologia à formação inicial de modo que o licenciando aprenda utilizando-as e realizem atividades que os desafiem a encontrar modos de ensinar com as tecnologias.

Também, torna-se necessário que nas formações continuadas, as abordagens quanto às TICs estejam presentes com vista a desenvolver atualizações junto aos professores, contribuindo para capacitá-los, permitindo a reinvenção de suas práticas e atualização de conhecimentos, se distanciando das velhas conjecturas que deram alicerce a escola enquanto espaço tradicional de reprodução e acúmulo de conteúdo e à ciência geográfica e ao ensino quanto aos aspectos tradicionais. Dantas e Mendes (2010, p. 197) afirmam que “as TIC são essenciais para estimular o conhecimento e o aprofundamento dos fenômenos e das relações que acontecem no espaço geográfico”, conhecimentos que podem ser apropriados e construídos coletivamente como os demais agentes de um processo formativo.

Quanto à formação de professores a distância, as competências e habilidades atribuídas aos sujeitos são as mesmas conferidas na modalidade presencial, em que ambas precisam estar alinhadas para proporcionarem a formação de qualidade. Por isso, não se pode perder de vista que as bases pedagógicas do processo formativo do professor de Geografia devem percorrer trajetórias importantes quanto a necessidade da construção dos saberes docentes, privilegiando os saberes profissionais que negam o papel tradicional do simples reprodutor de conhecimentos e (re)valoriza-o como protagonista do trabalho escolar. Sendo ele(a), portanto, potencial central no desenvolvimento do currículo e na implementação de políticas públicas (LOPES e FURKOTTER, 2016).

Para que o professor protagonize a organização curricular e construa em sua prática mecanismos que diminuam as disparidades entre os saberes acadêmicos e saberes escolares (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE (2007) faz-se necessário uma formação condizente com essa demanda, pois nem sempre no exercício profissional o professor consegue desenvolver com maestria. Santos e Oliveira (2015, p. 252) apresentam que “a formação docente deve centrar-se na concepção de um processo permanente e pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, dando ao professor autonomia em sua profissão e elevando seu status”. Para se atingir este status que rompem com velhos paradigmas tecnicistas, é necessário voltar-se a inovação, sendo ela pedagógica, científica, organizacional, tecnológica e outros que atravessam o cotidiano profissional do professor e carece de uma perícia focalizada para o entendimento de como o conhecimento e a relação dos indivíduos com ele se comportam.

Nesse cenário, o papel das tecnologias tem sido influenciador, pois as ferramentas e mídias digitais tem sido um celeiro para que professores e alunos busquem diferentes roteiros para trabalhar conteúdo em um sistema de troca de informações e de experiências que ressignificam modelos de ensino que ainda são adotados e que não se enquadram no ciclo de transformação que grande parte da sociedade conectada apresenta (CASTELLS, 2003), ou seja, tornou-se necessário a formação de agentes reflexivos e dotados de habilidades técnicas e científicas para a resolução de problemas e o bem viver em uma sociedade moderna.

Ainda é considerável que o nível de exclusão digital no país é alto, principalmente em regiões mais distantes das centralidades urbanas como apresentado pelo IBGE (2018), porém algumas estratégias vêm sendo criadas e reforçadas para minimizar essas disparidades que afetam não só as instituições de ensino, mas contextos sociais que indivíduos estão inseridos. Por isso, o desenvolvimento de políticas públicas e sua efetivação são questões que precisam de um olhar aguçado do poder público e de instituições de ensino para que as viabilizações, como acesso à internet de qualidade e apropriação de dispositivos digitais pela população menos privilegiadas de serviços, saia do campo das idealizações e se torne um feito que diminua as discrepâncias quanto ao acesso ao conhecimento e a informação de qualidade dentro e fora dos ambientes acadêmicos e escolares.

As políticas de formação docente, dentre as suas competências, ao longo de décadas têm sinalizado o quão é indispensável o trabalho com TICs, seja na formação inicial e continuada, quanto na atuação docente no ensino básico (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019). A BNC- Formação destaca que os cursos de formação inicial de professores devem garantir um projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio específico da área, fundamentos e metodologias do ensino, bem como das tecnologias digitais para o desenvolvimento de aprendizagens (BRASIL, 2019), todavia, muitos cursos ainda não tem cumprido com esta determinação, colocando as temáticas que envolve as propostas metodológicas de uso das TICs no campo da periferização, tanto pela falta de maior acesso dos dispositivos nos curso e pelos indivíduos, quanto de maestria pelo professor formador.

As apropriações e inserções das tecnologias digitais nos contextos formativos e educacionais devem perpassar pela integração ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico, com vista a valorização prévia do conhecimento apresentado pelos sujeitos e com potencial de transformá-los em agentes que refletem sobre a sua própria aprendizagem e busca autonomia para esses fazeres. Essa proposta dedica-se não apenas a valoração da utilização técnica de dispositivos digitais, mas

a potencialização de ideias e de aprendizagens ativas, em que coloque os sujeitos como protagonistas de aprendizagens e difusores de conhecimentos verdadeiramente testados e condizentes com as suas realidades.

Portanto, o uso adequado das TICs pelos professores e alunos deve ter por objetivo torná-los atores de um movimento formativo que negue o uso da técnica pela técnica (SANTOS e SANTOS, 2017) visando o rompimento de práticas obsoletas e favorecendo contribuições para a formação de uma cultura individual e coletiva que evidencie a compreensão da condição humano e o favorecimento do modo de pensar aberto e livre (MORIN, 2015). Os cursos formativos de professores de geografia alinhados aos seus processos didáticos-pedagógicos precisam formar os indivíduos para além do mercado de trabalho, permitindo-lhes a formação cidadã que colaborem para que saibam reconhecer e atuar sobre os artefatos que se projetam na sociedade, além de se comprometerem com a formação social e humana de outros sujeitos.

Alves (2020) tem argumentado sobre a promoção de uma literacia digital nos cursos de formação de professores inicial e continuada no intuito de ajudá-los a usar as tecnologias para além de consumidores de programas e informações, “mas que venham a atingir os patamares da análise crítica, autoria, compartilhamento e interação com seus estudantes dentro e fora dos espaços físicos da escola” (p. 62). Essa fala ratifica o que a todo momento vem sendo pautado nesse trabalho, que é reconhecimento de necessidades de acesso e maior utilização dos aparelhos tecnológicos e mídias digitais pelos professores, mas com propósitos específicos que extrapolem as necessidades básicas dos sujeitos que é ter informação e conhecimento específico sobre conteúdos da ciência geográfica. Nóvoa (2009, p. 11) destaca que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Considerando esses pressupostos, defendemos que o futuro professor em formação que tenha o adequado contato com as tecnologias digitais e trabalhe não só aspectos técnicos, mas também didáticos-pedagógicos, poderá ter melhores desempenho em sua prática que contribua para ressignificação de conteúdos e criação de mecanismos de aprendizagens que deem respostas ainda mais significativas ao processo de ensino escolar, pois como já afirmou Belonni (1998), qualquer melhoria e inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores, pois os professores formam um grupo prioritário para qualquer melhoria dos sistemas educacionais.

Formar qualitativamente professores de geografia com habilidades e competências específicas faz-se importante, porém é necessário também formar cidadãos que tenham conhecimentos para transformar o modo de vida de outras pessoas. A formação para o uso das tecnologias digitais deve ser constante, não se cessa com algumas experiências ou um certificado de conclusão. É um ciclo contínuo que avança à medida que se experimenta novos ambientes virtuais, novas ferramentas e aplicativos.

Metodologia

Diante da complexidade do objeto, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa considerando o caminho mais adequado para revelar as concepções dos sujeitos pesquisados e os aportes documentais que deram sustentação para essa investigação. Segundo Minayo (2009, p. 21), esta abordagem “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma, foi possível dialogar com os aportes teórico-metodológicos elencados, delineando caminhos propositivos para o entendimento das concepções que movem os sujeitos pesquisados, buscando entender sobre questões requeridas que têm como foco a formação de professores de geografia e o uso de tecnologias digitais no processo formativo do curso EAD da UFPE.

A investigação tomou o curso de Licenciatura em Geografia EAD da UFPE como campo empírico. O curso é oferecido pelo Departamento de Ciências Geográficas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH/UFPE e tem como princípio formar profissionais habilitados para atuar na educação básica (UFPE, 2013). Como já destacado, os sujeitos investigados foram os discentes, os principais agentes do processo formativo e os capazes de fornecer maior detalhamento do que aqui fora investigado.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, foram elencados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise documental do Projeto Pedagógico de Curso- PPC e aplicação de questionários mistos, todos baseadas nos direcionamentos de Gerhardt e Silveira (2009). Os questionários foram desenvolvidos na plataforma Google Forms e aplicados via e-mail para 27 (vinte e sete) discentes no universo de 50, os quais estão matriculados em Polos UAB (Universidade Aberta do Brasil) que apresentam o curso de licenciatura em geografia no estado de Pernambuco. As questões tiveram como foco diagnosticar aspectos sobre a formação no con-

texto da educação online e o uso das TDIC, como mecanismo de mediação, preparo para a utilização do Ambiente de Aprendizagem Virtual, o desenvolvimento de habilidades formativas e a capacitação para o uso de ferramentas digitais.

Por fim, para a apreciação dos resultados, utilizou-se da técnica de análise do conteúdo, apresentada e defendida por Bardin (2011) considerando três fases: pré-análise – retorno ao objeto e objetivo de pesquisa, delimitação do contexto, seleção inicial dos documentos, definição de unidades de contexto; exploração do material – recortes do texto e categorização, preparação e exploração do material; e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Com intuito de preservar a identidade desses sujeitos, foram nomeados de D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 [...] até o D27.

A formação de professores de geografia a distância e a o uso de tecnologias digitais nos processos didáticos-pedagógicos

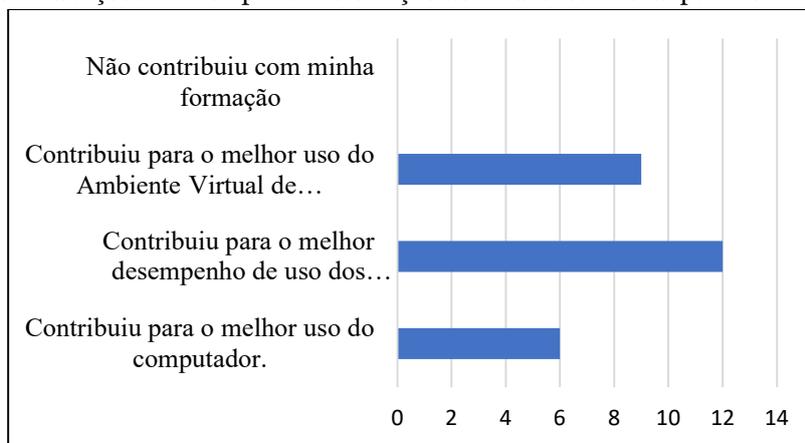
Entende-se que formar professores com habilidades e competências para o trabalho com as TICs em sala de aula ainda é um desafio para as instituições de ensino, principalmente nos cursos de licenciatura. No que diz respeito aos cursos de licenciatura em Geografia de modo geral, muitos não apresentam disciplinas com direcionamentos para as discussões sobre o uso de tecnologias com fins pedagógicos, além disso existem cursos que possuem professores formadores que apresentam práticas enraizadas em velhos paradigmas que pouco comungam com esse feito (LOPES E FURKOTTER, 2016).

Diante do atual cenário de reinvenção e readequação de atividades, especialmente com os efeitos da pandemia da Covid19, além do surgimento de outras que para serem realizadas dependem unicamente dos meios tecnológicos digitais, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) salientam que precisamos reaprender e reavaliar nossas concepções referentes à formação e a educação. Com as transformações tecnológicas foi possível perceber a mudança dos sujeitos de meros receptores de informação para autores, com isso pensar na formação docente se tornou um desafio, principalmente por estarmos imersos nessa lógica, mas muitos olhares ainda têm como referência o sistema presencial que fomos formados enraizados em uma práxis associada a um contexto não digital (MODELSKI, GIRAFFA E CASARTELLI, 2019).

Muitos cursos de formação de professores vêm se adequando às demandas cotidianas e da escola, incluindo em seu currículo disciplinas que versam sobre tecnologias digitais, todavia o curso aqui investigado ainda não apresenta tais componentes em sua grade curricular como constatado ao ser fazer análise do PPC (UFPE, 2013) a fim de identificar disciplinas que apresentem

discussões aprofundadas sobre as tecnologias digitais na educação. Isto tem dado margem a várias interpretações, principalmente quanto aos possíveis distanciamentos dos cursistas em uma discussão mais enraizada. Partindo disso, foram apresentadas às discentes questões mistas (abertas e fechadas) que versam sobre a importância do uso de tecnologias e de ferramentas específicas que podem auxiliá-los em seu campo de atuação para trabalhar conteúdos. No primeiro questionamento realizado, foi solicitada que eles apontassem em que contribuiu a disciplina Introdução ao Ambiente Virtual para a sua formação acadêmica. Foram apresentadas quatro alternativas que percorreram o campo da contribuição e não contribuíram para uma possível formação.

Figura 1– Contribuições da disciplina introdução ao ambiente virtual para formação acadêmica



Fonte: Trabalho de campo, 2021.

A figura acima demonstra que a disciplina destacada apresentou contribuição positiva para a formação dos cursistas. A grande maioria dos entrevistados apresentaram que a disciplina contribuiu para melhor desempenho do uso dos ambientes virtuais, como sites, blogs, redes sociais e outros, não sendo apenas direcionada para o uso do AVA. É necessário enfatizar que, apesar do curso não apresentar componentes disciplinares específicos sobre as TICs, a questão apresentada acima demonstrou um panorama amplo, evidenciando que no curso existem direcionamentos por parte dos professores que contribuem para que os discentes utilizem as ferramentas digitais para diversos fazeres, sejam eles acadêmicos ou de cunho pessoal. Além disso, por meio dos documentos analisados foi evidenciado que o ambiente virtual *Moodle* adotado pela UFPE tem potencial para garantir contribuições importantes nos processos de ensino e comunicação, porém, só ele não garante suprir as necessidades dos aprendizes.

Outro ponto que merece menção diz respeito a alternativa que versa sobre a contribuição para melhor uso do computador. Segundo a literatura (PEREIRA, SCHMITT e DIAS, 2007), inúmeros cursistas da educação a distância passam a ter um maior contato com o computador, ou

com ferramentas digitais voltadas à formação, quando adentram ao curso superior EAD, principalmente aqueles que já estão em exercício docente há muitos anos, mas que não têm formação específica para tal. Santos, Castro e Borges (2016) argumentam que o domínio dos dispositivos digitais pelos professores ainda é bem pequeno se comparado às novas gerações de alunos. Primeiro porque muitos professores nasceram e foram formados em um período em que as tecnologias computacionais não apresentavam tanta expressividade nas escolas como hoje, e em segundo pela falta de formação e desenvolvimento de habilidades para o trato com os dispositivos digitais como mecanismos pedagógicos que oportunizam as aprendizagens.

Nesta direção, foi questionado aos discentes se o curso de formação em Geografia tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades quando a utilização das tecnologias digitais no processo formativo e para a atuação na escola. Apesar da ausência de disciplinas voltadas às temáticas sobre tecnologias educacionais como já mencionado, todos os cursistas investigados responderam “sim” e esboçaram uma série de justificativas como pode conferido nas falas abaixo.

A possibilidade de formação à distância já é um crédito às tecnologias digitais e, inevitavelmente, com o uso contínuo, nos dá habilidades para utilizar as plataformas digitais (D2).

Sim. Como é um curso à distância, a utilização das tecnologias digitais é essencial para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais e para o desenvolvimento no que diz respeito ao mundo tecnológico (D3).

Sim, pois ao trabalhar com o processo educacional EAD o estudante aprende e interage com a tecnologia (D8).

A possibilidade de formação à distância já é um crédito às tecnologias digitais e, inevitavelmente, com o uso contínuo, nos dá habilidades para utilizar as plataformas digitais (D21).

Sim. Como é um curso à distância, a utilização das tecnologias digitais é essencial para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais e para o desenvolvimento no que diz respeito ao mundo tecnológico (D27).

As falas destacadas se assemelham com as outras apresentadas pelos demais entrevistados. Eles entendem que as habilidades quanto ao uso das tecnologias foram desenvolvidas com o uso permanente das plataformas adotadas e recomendadas para o desenvolvimento do curso a distância. De certo modo, o uso permanente das ferramentas digitais tem como potencial propiciar um melhor aprendizado com o uso do computador e abrir um leque de possibilidade para construir aprendizagens, ressignificar conteúdos e reconhecer que é preciso criar trajetórias em sua prática docente para trabalhar conteúdos como os alunos da educação básica, principalmente porque o público das escolas hoje em dia já é considerado nativo digital (PALFREY e GASSER, 2011).

Como o curso aqui analisado possui uma carga horária quase que total a distância (UFPE, 2013), a obrigatoriedade do uso de plataformas digitais contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas. Por outro lado, o uso pelo uso não garante que essas habilidades possam ser significativas quando os futuros professores estiverem em seu campo de atuação. Esse fato é importante a ser pensado e leva-nos a refletir que quanto mais se estuda sobre as potencialidades pedagógicas das tecnologias, mais elas podem ganhar espaço no exercício profissional do professor e na ressignificação de conteúdos, na promoção de aprendizagens colaborativas, além de conexões dos envolvidos com um emaranhado de informações atualizadas e conhecimentos em construção permanente e dinâmica.

Um dos investigados esboça que: “A possibilidade de formação à distância já é um crédito às tecnologias digitais e, inevitavelmente, com o uso contínuo, nos dá habilidades para utilizar as plataformas digitais.” (D2). A cursista D14 ressalta, “temos recursos diferentes que conhecemos e aprendemos a usar com o curso”. Já o investigado D15 apresenta que “é fundamental o uso de tecnologias digitais para o curso de geografia, algumas disciplinas só são melhor entendidas na utilização desses recursos, por exemplo, Introdução a Geotecnologias”.

Fica claro nas três falas acima que o uso é frequente nas atividades e representa possibilidades de melhores aprendizagens dos conhecimentos da Geografia. Mas é preciso compreender que o uso de tecnologias digitais nos cursos de formação não deve perpassar a ideia de ferramentas técnicas e exclusivamente instrumentais. Silva e Couto (2015, p. 55) argumenta que:

Não se trata apenas de desenvolver habilidades para usar os dispositivos móveis, para explorar seus recursos, para se atualizar por meio dos aplicativos. A cultura da mobilidade viabiliza velocidades múltiplas de acesso, produção e difusão de saberes, articuladas em diferentes áreas do conhecimento. Ela pressupõe organizações também flexíveis dos saberes em constantes transformações. É, sobretudo nesse sentido, que a cultura da mobilidade desafia tanto a formação quanto a atuação docente.

Apoiado na fala dos autores, não se trata de apenas desenvolver habilidades para explorar as tecnologias e seus recursos, mas implica em uma imersão na “cultura da mobilidade”, desafio posto na formação de professores. O curso de licenciatura em Geografia EAD da UFPE deve estar atento a essas demandas e buscar melhores formas para que os cursistas protagonizem suas aprendizagens por meio das tecnologias, entendendo que elas são mais que um auxílio para produção de conteúdo.

Nessa mesma direção, foi questionado aos discentes se consideram fundamental que os cursistas aprendam a trabalhar com diferentes tecnologias digitais no curso de Geografia. Dada a quantidade de respostas positivas, representando 100% dos sujeitos, foram criadas categorias de

análise para enquadramento das falas, algumas serão expressas nas unidades de registro, visando detalhamento dos conteúdos e apresentando as que garantem maior nível de detalhe.

Tabela 1 – A importância das tecnologias digitais na formação do professor de geografia

Categorias	Nº de Discen-tes	Unidades de registro	D
Uso como recurso didático	13	Com certeza. As tecnologias são essenciais por diversos motivos. O professor de geografia vai precisar delas regularmente, pois elas possuem diversos recursos que ajudam a compreender a dinâmica do espaço e como estudá-lo. Ressalto aqui as geotecnologias: SIGs, geoprocessamento, sensoriamento remoto etc.	D1
		Sim, na contemporaneidade é fundamental que os docentes tenham conhecimentos sobre as tecnologias, para se adequar aos seus alunos usando as ferramentas digitais como elementos didáticos que auxiliam na aprendizagem.	D10
Uso voltado as necessidades atuais	9	Estamos num momento de mudança de paradigmas tecnológicos e toda a sociedade, em seus mais diversos aspectos, tem que saber lidar com as novas tecnologias.	D2
		Sim, pois vivenciamos um avanço tecnológico na sociedade de produção capitalista e consequentemente o processo educacional é inserido nesse processo, assim, o professor de geografia deve ter o conhecimento para acompanhar essas mudanças.	D18
Uso para facilitar o trabalho professor	2	É fundamental, pois não se pode abandonar as facilidades que as tecnologias digitais contribuem para o profissional da educação.	D19
Uso para atualização do professor	3	Sim. A tecnologia nos rodeia e desperta o interesse dos educandos e não podemos ficar desatualizados em pleno século XXI.	D25

Fonte: Trabalho de campo, 2021.

A tabela 1 expõe o enquadramento das unidades de registro em quatro categorias construídas, tendo como base as próprias falas dos cursistas. Novamente, ficou explícito que a grande maioria dos investigados consideram que as tecnologias são fundamentais no curso de Geografia, principalmente porque elas servem como mais um recurso importante que tem a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. A visão das tecnologias como recurso é bem discutido na literatura, todavia os autores Santos e Santos (2017) ressaltam que deve ser tomado o cuidado quando for utilizado as tecnologias em sala, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, visto que o simples uso não garante um ensino inovador ou seja um recurso que contribua para a potencialização de aprendizagens, fazendo-se necessário uma perícia pedagógica no intuito de

averiguar se e como as tecnologias são eficazes para o trabalho com certos conteúdos em determinada turma. Além disso, nem todas as escolas apresentam uma boa disponibilidade de recursos tecnológicos, o não uso ou o mau uso pode ser um fio condutor para exclusão de alunos que estão distantes do mundo cibernético informacional.

Quanto a segunda categoria criada na tabela “uso voltado às necessidades atuais”, foi demonstrado que um conjunto de sujeitos consideram que o momento de mudança exige uma adaptação dos professores para que incorporem as tecnologias em sua prática pedagógica. O sujeito D18 afirma que “[...] o professor de geografia deve ter o conhecimento para acompanhar essas mudanças”. Lima *et al* (2009) discute que,

a realidade que hoje vivenciamos é a da era do conhecimento, da era digital, da tecnologia, mas infelizmente presenciamos professores que nem se quer sabem manusear um computador e muito menos utilizar recursos tecnológicos em sala de aula. Esses fatos denotam a grande controvérsia que existe entre o currículo e a formação docente (p. 148).

Isso perpassa o que já fora argumentado anteriormente sobre as controvérsias existentes entre as adaptações do currículo para que apresente direcionamentos que contemplem as discussões sobre o uso de tecnologias nas formações e as realidades nos cursos. Os desafios na prática docente quanto ao manejo das ferramentas digitais já não são mais atuais neste período informacional, que apresenta evoluções, porém as discrepâncias no país demonstram que a inclusão digital ainda é uma problemática que precisa ser combatida com políticas públicas de acesso e formação adequada dos sujeitos, principalmente no campo educacional.

As duas últimas categorias correspondem às falas de um menor grupo que apontam as potencialidades das tecnologias no cenário formativo e educacional como facilitadoras para o trabalho do professor. Um dos cursistas apontou que “as ferramentas tecnológicas digitais são grandes aliados no ensino e aprendizagem de geografia, pois possibilita ter uma aula mais dinâmica e com mais detalhes” (D20). Partindo do pressuposto que o visível, o percebido e o sentido fazem parte dos contributos para a compreensão da ciência geografia, entende-se que no curso de Geografia EAD o uso do computador conectado à internet é de fundamental importância para a compreensão de alguns fenômenos que pouco podem ser evidenciados nos livros físicos ou unicamente na fala do professor formador.

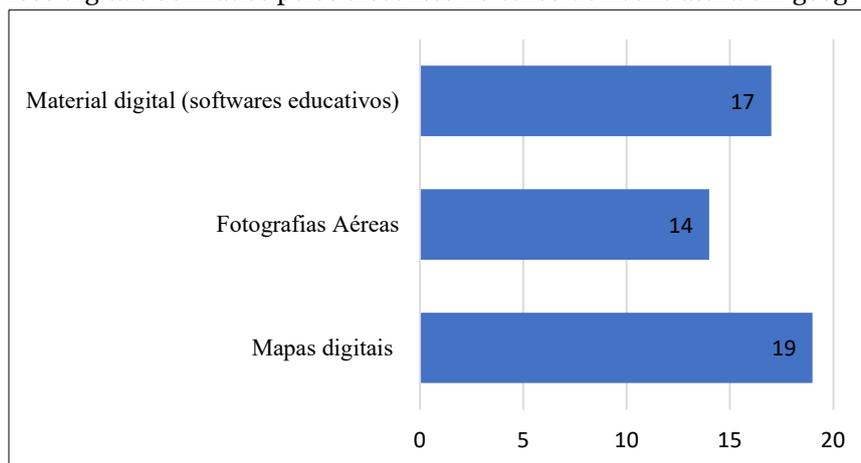
O contato com a internet, imagens, vídeos e programas específicos mobiliza caminhos para que os cursistas tenham uma visão ampliada do conteúdo sem precisar ir a campo, além da melhor assimilação do que está sendo abordado nas disciplinas. Tonetto e Tonini (2015, p. 177) destacam que “[...] o que aparentemente serve apenas para comunicar ou divertir pode na verdade ser um

excelente instrumento cultural para se pensar sobre o modo de ser/aprender/agir do sujeito contemporâneo”.

Tendo como direcionamento tais abordagens, na sequência será apresentado outro questionamento que foi efetivado aos discentes no que diz respeito ao uso de algumas ferramentas e plataformas virtuais trabalhadas no curso de Geografia. Esse questionamento teve como intuito traçar o diagnóstico se o curso aqui investigado tem trabalhado apenas com discussões sobre o uso de tecnologias ou se tem possibilitado também o uso técnico de dispositivos tecnológicos e ferramentas digitais em disciplinas. Quando analisado o PPC do curso aqui investigado com vista a identificar componentes que versam sobre o uso das TICs com fim pedagógicos, foi constatado que só a disciplina Introdução e Aplicações de Geotecnologias se aproxima um pouco do que foi averiguado, no entanto, na sua ementa ela não dialoga com os aportes pedagógicos que são requeridos pela BNC-Formação (BRASIL, 2019). Todavia, tendo como base a ementa dessa disciplina que aponta algumas ferramentas básicas e complexas a serem trabalhadas no curso, foi investigado se isso tem se efetivado e qual apresenta maior uso.

Foram apresentados os seguintes recursos tecnológicos: Mapas digitais, Fotografias aéreas, Material digital (softwares educativos) em que os discentes poderiam apontar mais de uma alternativa de resposta, além disso, anteriormente, foi requerido que os sujeitos indicassem uma das alternativas correspondente a “sim” ou “não”, quanto a ter conhecimento sobre as ferramentas. Dessa forma, foi conferido que todos sinalizaram a alternativa “sim”, partindo disso evidenciou-se quais dos recursos foram mais utilizados.

Figura 2 - Recursos digitais utilizados pelos discentes no curso de licenciatura em geografia EAD da UFPE



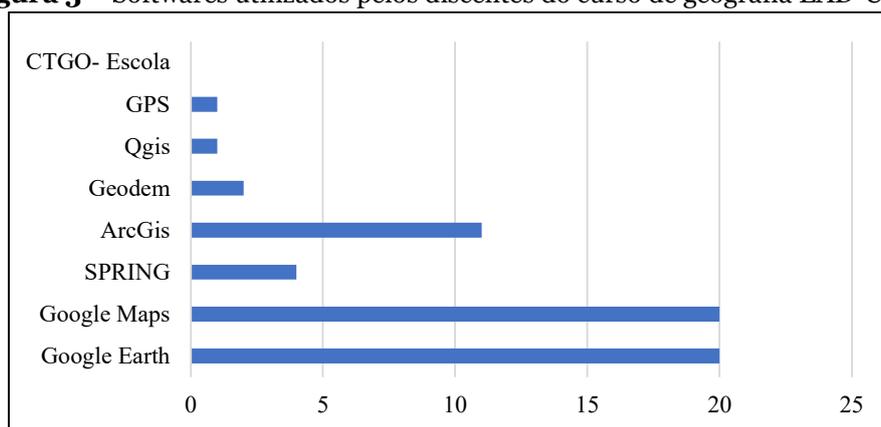
Fonte: Trabalho de campo. Elaborado pelo autor, 2021.

Por meio dos dados coletados, percebe-se que os mapas digitais são os recursos tecnológicos mais utilizados no curso aqui investigado, eles apresentam grandes contributos para o estudo

da cartografia e entendimento do mapeamento dos espaços e georreferenciamentos. A exemplo disso, a plataforma *Google Earth* tem sido bastante utilizada atualmente e tem auxiliado os usuários a compreenderem os mapas digitais de uma maneira diferente, porque ele possibilita interação com o meio ambiente, ficando mais próximo da realidade, além de permitir uma pesquisa que demonstre em apenas alguns cliques diferentes lugares e escalas, sendo elas locais ou mundiais (ANDRADE e MADENA, 2007).

Na sequência os materiais digitais (*softwares* educativos) foram bastante utilizados. E com um menor uso, mas bem representativo, as fotografias aéreas. Todos eles com auxílio de programas e plataformas digitais retroalimentam sentidos quanto ao aprender e entender Geografia no campo da formação docente. A disciplina Introdução e Aplicações de Geotecnologias tem um foco de formação técnica bem direcionado a esses usos e representa a oportunidade de utilização de outras inúmeras ferramentas. Então, foi verificado quais dos softwares os cursistas mais têm se aproximado no curso e utilizado como recursos didáticos.

Figura 3 – Softwares utilizados pelos discentes do curso de geografia EAD-UFPE



Fonte: Trabalho de campo. Elaborado pelo autor, 2021.

Na figura 3 são apresentados alguns *softwares* que são trabalhados na disciplina geotecnologias, o intuito da questão é averiguar o grau de proximidade que os cursistas tiveram com essas ferramentas no processo formativo, com isso, foi permitido que os discentes assinalassem mais de uma opção. De acordo com a representação acima, percebe-se que as ferramentas mais conhecidas e utilizadas são as disponibilizadas gratuitamente nas plataformas digitais do *Google*, como o *Google Earth* e *Google Maps*, sendo as mais simples de manusear e não necessariamente precisam de acompanhamento do professor formador. A ferramenta *ArcGis* também apareceu como destaque, porém as outras pouco são conhecidas pelos discentes.

Com esse panorama e com base na ementa do componente Introdução e Aplicações de Geotecnologias, observa-se que os alunos não tiveram contato ou aprenderam a manusear os *softwares* destacados, como é sugerido na ementa da disciplina citada. Esse distanciamento acaba não contribuindo para o desenvolvimento de habilidades no professor quanto ao desenvolvimento de materiais específicos para a produção das suas aulas, além de algumas ferramentas não serem utilizadas com os alunos, principalmente no trabalho com mapas digitais, GPS, construção de representações digitais e outros.

Portanto, tendo em vista que este trabalho teve como um dos objetivos investigar a formação dos discentes frente ao uso das tecnologias digitais no curso de geografia na educação a distância, ficou perceptível que em meio a algumas lacunas e dificuldades na formação dos investigados quanto a falta de componentes curriculares para discussões específicas referente as TICs com fins pedagógicos, percebeu-se que a quantidade de respostas positivas quanto a formação voltadas aos itens listados foi bastante expressiva, principalmente quanto ao reconhecimento do uso das tecnologias na prática docente e na execução de atividades mais atualizadas e condizentes com as realidades do tempo presente. Em meio a exclusão digital de pessoas e falta de um preparo para melhor utilização das ferramentas digitais, diversos contributos têm sido oferecidos no curso de licenciatura em Geografia para que permita o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho do professor na sala de aula da educação básica.

Considerações finais

Por meio desta investigação que teve como objetivo apresentar a importância das tecnologias digitais na formação e atuação de professores de geografia da educação básica, foi possível verificar o quão necessário é a promoção de uma formação condizente com as necessidades do tempo presente, principalmente devido aos avanços das tecnologias digitais que têm condicionado novos retratos quanto a produção e disseminação do conhecimento científico e do senso comum. Além disso, observa-se que é imprescindível criar estratégias que valorize a formação de professores para além dos limites dos territórios físicos da universidade, já que a virtualização da formação a distância do professor é uma realidade que não deve ser negligenciada, pois assume um papel estratégico e necessário para a continuidade daquilo que faz as instituições de ensino, que é a promoção da inovação tendo em vista os enfrentamentos contemporâneos.

Os cursos de formação presencial e a distância precisam permitir que os cursistas desenvolvam posturas autônomas que contribuam para a construção de práticas dialógicas em seu fu-

turo campo de atuação, se distanciando de conjunturas que detém o professor como dono do conhecimento. Nessa direção, também é preciso refletir que o ensino da geografia deve oferecer aos alunos da educação básico um espaço de descobertas, de diálogo e formação cidadã, por isso, o professor precisa estar apto a trabalhar com as diferentes realidades, dando espaço a inovação para que ela seja uma ponte que liga o aprendiz com os conteúdos necessário da disciplina geografia.

Posto isto, é importante uma formação com responsabilidade social e comprometida com as resoluções de problemas de cunho pedagógico e social, principalmente nos cenários em que a escola apresenta uma série de carências que inviabiliza a promoção igualitária de um ensino de qualidade. Compreender os avanços das TICs nos espaços escolares e os descaminhos apontados pela formação docente é necessário, pois demonstra que muitas questões formativas devem ser repensadas com o propósito incorporar discussões que são pertinentes para a escola do presente. Por mais que exista um avanço no uso de tecnologias com fins pedagógicos, muitos professores ainda apresentam resistência na utilização em suas práticas em sala de aula.

Quanto ao curso aqui investigado, conclui-se diante das evidências, que a reformulação curricular é necessária, com vista a incorporação de disciplinas que versem sobre as tecnologias digitais como recursos educacionais, atendendo os indicativos propostos pelos documentos oficiais da formação e educação básica, pois desse modo pode ser garantido caminhos para que os agentes em formação desenvolvam habilidades necessárias para o uso das ferramentas digitais com foco no ensino de geografia e capacidades para buscar roteiros metodológicos que se adequem aos conteúdos e as realidades do alunado.

Referências

ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – (RBAAD)**, v. 10, p.83-92, 2011.

ANDRADE, A. F. MEDENA. S. S. S. O uso de imagens de satélite do Google Earth como recurso didático para o ensino de projeções de coberturas. **GRAPHICA**. Curitiba, Paraná, Brasil, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, dec. 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade; tradução Maria Luiza X de A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DANTAS, L. S. T.; MENDES, M. A. A integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na Geografia: uma abordagem interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem. **GEONORDESTE**, Aracajú, v. 21, n. 2, p. 193-219, 2010.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - Acesso À Internet E À Televisão E Posse De Telefone Móvel Celular Para Uso Pessoal Pnad Contínua 2018**. Notas técnicas - v. 1.6, disponível em < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf>. Acessado em 20 de junho de 2021.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6^o. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIMA, L. S.; FERRAZ, C. K. S.; MATOS, S. M. Currículo: dimensões e perspectivas. In: CEARÁ. **Abrindo Trilhas para os Saberes**: formação humana, cultura e diversidade. Francisco Kennedy da Silva Santos (org.). Fortaleza: SEDUC, 2009. 395p.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 32, p. 269-296, 2016.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.) Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro no presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PALFREY, J.; GASSER, URS. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre- RS, Editora: ARTMED, 2011.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Alice Theresinha Cybis Pereira. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007, v., p. 2-22.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. E.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 1ª Ed – São Paulo: Cortez 2007.

SANTOS, F. K. S.; SANTOS, M. F. A Educação Geográfica e o Ciberespaço: Convergências entre o Conhecimento e as Redes. **Revista de Geografia (RECIFE)**, v. 34, p. 128-146, 2017.

SANTOS, R. OLIVEIRA, S. Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores. **Revista Interface**, Edição nº 10, dezembro de 2015 – p. 251-261.

SANTOS, S. M. M.; CASTRO, S. B.; SANTOS, J. S. Tecnologias, Prática Docente e Formação: a percepção de professores sobre a tecnologias e o cotidiano da sala de aula. In: SANTOS, S. M. M.; CASTRO, S. B.; SANTOS, J. S (Org.) **Nas tramas tecnológicas educacionais: diálogos entre a formação e as práticas de ensino**. Feira de Santana: UEFS editora, 2016. 441p.

SILVA, A. E.; COUTO, E. S. Cultura da mobilidade: relação dos professores com o smartphone. In: C. Porto, E. Santos, M. L. Oswald, & E. Couto, **Pesquisa e mobilidade na Cibercultura: Itinerâncias docentes**. Salvador: EdiUFBA, 2015. pp. 121-140.

TONETTO, E. P.; TONINI, I. M. Ensinar e aprender geografia com/nas redes sociais. **Giramundo**, Rio De Janeiro, V.2, N. 3, p. 87-96, jan./jun. 2015.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia a Distância**. Recife, 2013. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/geografia-licenciatura-ead>>, acessado em 20 de junho de 2021.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A REALIDADE VIRTUAL EM ESPAÇOS DE CRIAÇÃO DIGITAL: RELATO DE UMA PESQUISA

Itálo Fernando de Freitas Silva¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Introdução

O trabalho se debruça sobre o tema geral: O ensino de Geografia e a realidade virtual em espaços de criação digital com vistas a buscar respostas que evidenciem as potencialidades e limitações que a realidade virtual impõe perante a sua utilização com finalidade pedagógica pelos professores de Geografia da educação básica. Neste contexto, é apresentado os espaços de criação digital, que são gestados com a finalidade da implementação de práticas pedagógicas exitosas.

Para Lévy (1999) a realidade virtual configura-se através da simulação e interatividade sensorio-motora. Neste sentido, é projetado uma ilusão dentro dos óculos de (RV) no qual leva o usuário a imergir em ambientes programados por *softwares*. Para Lemos (2014, p. 91),

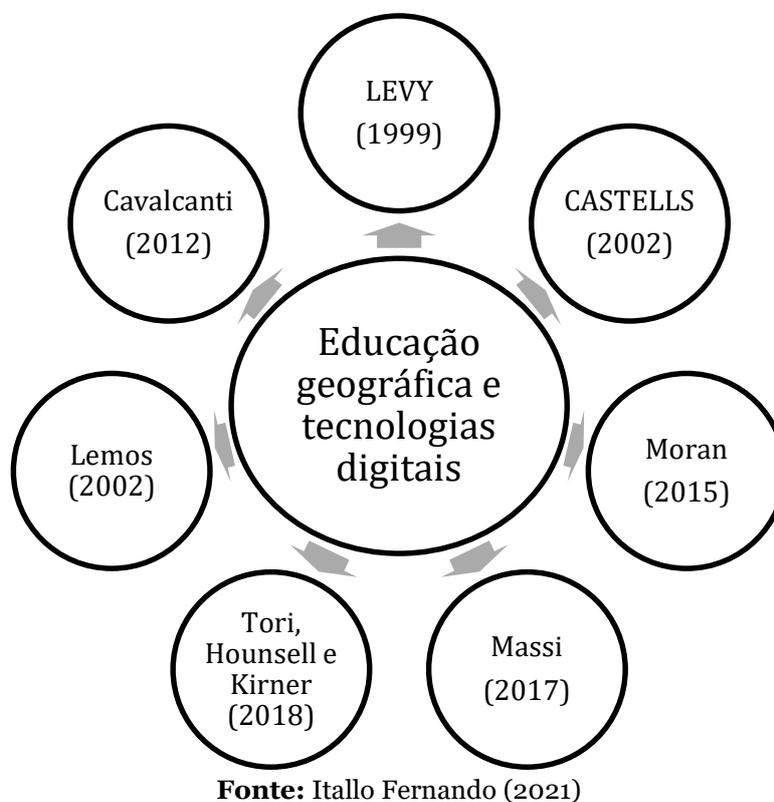
Dentre estas tecnologias, a realidade virtual visa incentivar os indivíduos a aprender com prazer e autonomia, levando-os a assumir por iniciativa própria o domínio do conhecimento de forma mais significativa e independente da presença do professor, permitindo também a exploração de ambientes, processos ou objetos através da interação e imersão no próprio contexto de cada assunto.

Para aprofundar as discussões sobre o tema das tecnologias digitais e sua aproximação com o ensino de Geografia no contexto contemporâneo nos aproximamos de diversos autores que foram selecionados com o objetivo de enriquecer teoricamente o trabalho de dissertação. Como é possível observar no esquema abaixo.

¹ Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. E-mail: itallo.geoterra@gmail.com

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Bolsita de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

FIGURA 1: FLUXOGRAMA DE REFERENCIAL TEÓRICO



Também foi discutido no trabalho de pesquisa, a relação existente entre o ciberespaço, a *cibercultura* e a realidade virtual. Diante disso, foram selecionadas as concepções teóricas dos seguintes autores: Lévy (1999); Britto (2009); Gadotti (2000); Morán (2015); Prensky (2001); Tori (2018); entre outros. No que diz respeito às contribuições de autores da educação no aspecto geral e específico com a educação geográfica, por exemplo: Cavalcanti (2010); Lemos (2014); Cal-lai (2001); entre outros.

Vale ressaltar que, tais contribuições reforçam a necessidade de se discutir o ensino de Geografia voltado as leituras de mundo atual, onde a tecnologia digital a cada dia que passa está presente na vida das pessoas, com isso, é muito comum entrar na sala de aula e ver os estudantes em sua grande maioria, com celulares nas mãos navegando no mundo virtual.

O trabalho investigativo não toma para si, a responsabilidade de compreender a relação existente entre os estudantes e as tecnologias digitais, mas, busca entender a tecnologia da realidade virtual como uma ferramenta que pode ajudar a potencializar as aulas de Geografia. Diante disso, a pesquisa é estruturada a partir dos seguintes objetivos (geral e específicos).

Objetivo geral: Compreender as potencialidades e as limitações do uso da realidade virtual nas aulas de Geografia enquanto ferramenta pedagógica para a construção de aprendizagens colaborativas.

Objetivos específicos: Estudar a importância das tecnologias digitais no ensino da Geografia no contexto atual; Discutir as metodologias ativas como percurso metodológico no ensino da Geografia; Investigar se há escolas na rede estadual de ensino do Governo de Pernambuco que faz uso da realidade virtual enquanto recurso didático-pedagógico e seus rebatimentos no fazer-docente; Elucidar a importância do uso da realidade virtual em sala de aula como mecanismo de inovação no ensino de Geografia.

No que tange ao cenário da pesquisa, foi elaborado um mapeamento das escolas que ofertam a modalidade de ensino médio de base tecnológica e que desenvolvam projetos e ações educacionais voltadas à utilização das tecnologias digitais no contexto educacional. Partindo desse princípio, esse levantamento de dados foi feito através do acervo de nomes de escolas, disponibilizados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco. Alguns critérios foram utilizados para seleção das escolas, por exemplo: a instituição de ensino deve estar dentro do perímetro da Região Metropolitana do Recife.

Dentro desse recorte, a pesquisa está fundamentada na seguinte hipótese científica: A realidade virtual proporciona benefícios ao ensino de Geografia escolar e os alunos se mostram receptivos a utilização das tecnologias em sala de aula. A questão é norteada a partir da seguinte pergunta: Quais são as possibilidades e limitações que a realidade virtual proporciona ao ensino de Geografia? As questões secundárias são: A realidade virtual é acessível a todos? É possível aplicar o uso da RV nas temáticas abordadas no ensino de Geografia escolar?

A pesquisa é de natureza exploratória, “A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão” (GIL, 2007). A abordagem é qualitativa Segundo Minayo (2001, p.14), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Mediante ao processo investigativo, buscou-se identificar os espaços de criação digital, que aqui, compreendemos, como espaços onde são desenvolvidas ações, projetos, trabalhos, de cunho pedagógico ou não, esses espaços são materializados através das (salas tecnológicas). Segundo Costa e Pelegrini (2017, p. 58),

Estes espaços são implantados em centros comunitários, escolas, Universidades, em espaços privados, garagens, entre outros, sendo utilizados por pessoas de variadas faixas etárias e com diferentes níveis de conhecimento. A finalidade destas práticas também varia de acordo com o objetivo declarado do grupo que instaura o processo, mas também por meio das demandas dos usuários que surgem durante as práticas.

A escola Técnica Estadual Porto Digital está inserida nesse contexto intitulado (espaço de criação digital), partindo desse princípio, a instituição oferta o curso de desenvolvimento de sistemas, que é integrado à modalidade de ensino médio. Neste sentido, a utilização da realidade virtual nesses espaços escolares que tem uma visão mais holística no que tange a utilização das tecnologias digitais, pode ser mais atrativa do ponto de vista de que os estudantes estão em processo de formação tecnológica e podem, futuramente, desenvolver softwares de realidade virtual. Por isso, é de fundamental importância que estes tenham o entendimento dos ambientes imersivos proporcionados pela (RV).

Metodologia

Os procedimentos metodológicos realizados no processo investigativo estão fundamentados na abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. Dentro desse contexto, emerge o cenário da pesquisa, onde foi feito um mapeamento das escolas de base tecnológica (ETE) que estão dentro do perímetro da Região Metropolitana do Recife. No que se refere aos instrumentos de análise de dados, foi aplicado um questionário com para os professores e estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital, localizada na área central da cidade do Recife. E como estratégia metodológica, foi elaborada uma cartilha digital.

A pesquisa foi realizada em ciclos, sendo estruturada da seguinte forma:

- Levantamento bibliográfico;
- Elaboração e aplicação de questionários;
- Elaboração da Cartilha digital (GEO-RV).

Dentro do contexto dos processos técnicos, o levantamento bibliográfico fundamentou teoricamente o processo investigativo, onde buscou-se encontrar respostas que abarcasse os objetivos propostos, apresentados inicialmente na pesquisa, descrito na introdução deste relatório,

elencados em: analisar, estudar e discutir o uso da realidade virtual no ensino de Geografia. Os autores que contribuíram para o aprofundamento teórico da pesquisa, se debruçam nos estudos do uso das tecnologias digitais no âmbito educacional e também nas relações sociais fora do contexto escolar. Mediante ao exposto, o trabalho contou com a contribuição teórica de: (LEVY, 1999; COELHO, 2016; CASTELLS, 2002; LEMOS, 2002; CACALCANTI, 2010; TORI, 2018; MORÁN, 2015; BRITTO, 2009; entre outros).

Os questionários foram aplicados na Escola Técnica Estadual Porto Digital, tendo como público alvo os estudantes das turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. As perguntas foram estruturadas tendo como principal objetivo, sondar a percepção que os estudantes têm a respeito da utilização da Realidade Virtual. Também foram aplicados questionários para o corpo docente da escola, mais precisamente para a professora de Geografia da instituição em questão.

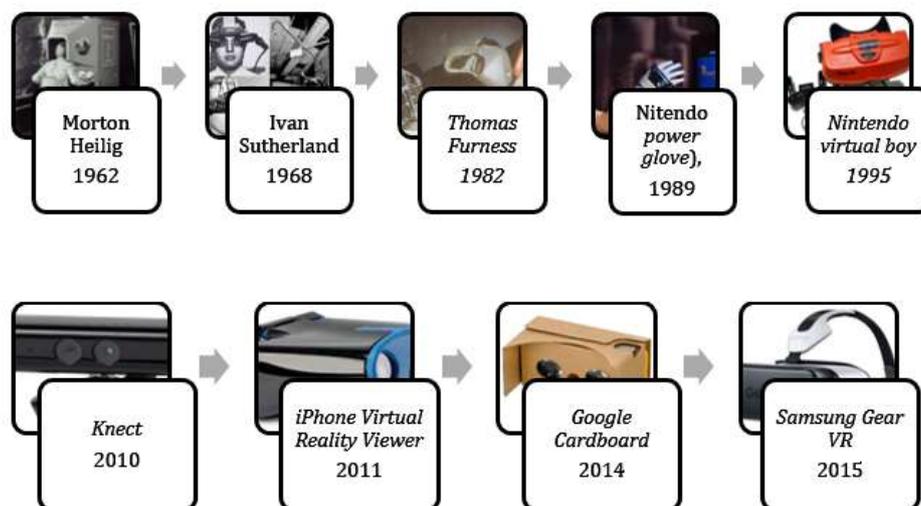
Foi elaborada uma cartilha digital com o objetivo de nortear os professores na utilização da realidade virtual no contexto escolar, focado nas aulas de Geografia. Com a cartilha é possível trabalhar de forma imersiva, nos ambientes virtuais, na perspectiva de imersão em 3D ou 360 graus. Neste sentido, a cartilha apresenta para o professor (a) diversos aplicativos de realidade virtual que podem ser utilizados através dos smartphones.

Resultados e discussões

Mediante aos procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa, observou-se que as tecnologias digitais já estão presentes no contexto educacional. A comunidade escolar já é impactada pelo mundo virtual, seja com a utilização de computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros recursos tecnológicos. Neste sentido, não se pode negar, que, a realidade virtual também está inserida nesse contexto de possibilidades, onde o professor (a) pode fazer uso com finalidade pedagógica.

Durante o processo investigativo elaborado a partir do levantamento bibliográfico, foi identificado o processo histórico e evolutivo do aparato (óculos de realidade virtual), nesta direção, foi possível identificar que este recurso tecnológico, com o passar do tempo, foi modificado esteticamente e funcionalmente, com isso, a realidade virtual surge na indústria cinematográfica e com o passar do tempo, entra no ramo dos games, com isso chegamos no resultado de hoje, como é possível observar no fluxograma de processo evolutivo da (RV).

FIGURA 2: FLUXOGRAMA EVOLUÇÃO DA REALIDADE VIRTUAL



Fonte: Acervo da internet, adaptado por Itallo Fernando (2021)

A tecnologia de realidade virtual pode proporcionar benefícios no fazer docente, no que se refere aos ambientes imersivos, por exemplo, na plataforma de aplicativos para *Android* e *IOS* existem milhares de ambientes virtuais que podem ser explorados, seja com a imersão no fundo do mar, nos ambientes urbanos ou rurais. No que diz respeito aos aplicativos de (RV), foi elaborado um levantamento de dados, cujo objetivo é identificar os aplicativos disponíveis nas plataformas digitais, nesse sentido, os aplicativos estão listados na tabela 1.

TABELA 1: LISTA DE APLICATIVOS DE REALIDADE VIRTUAL

Aplicativo	Oferecido por	Interface	Ano de lançamento	Número de downloads
Sites in VR	Ercan Gigi	360° graus	2013	Mais de 1.000.000
Solar space VR	Gioco studios	3D	2019	Mais de 10.000
Jurassic VR	Rabbit Mountain	3D	2015	Mais de 5.000.000
VR ocean	Serkan Culfa	3D	2016	Mais de 500.000
VR relaxation	Pawel Patrzek	3D graus	2019	Mais de 10.000
Word Virtual	NipsApp	360° graus	2018	Mais de 10.000
VR travel	Yue Chen	360° graus	2016	Mais de 10.000
Rio de lama VR	Beenoculus	360° graus	2016	Mais de 1.000
VR player	Intruder Shanky	360° graus	2016	Mais de 1.000.000
Within – VR	Within Unlimited	3D e 360° graus	2018	Mais de 1.000.000
MXVR player	Snacksister	3D e 360° graus	2018	Mais de 500.000

Fonte: Playstore (2020)

A partir dos achados apresentados anteriormente, foi desenvolvido a cartilha digital Geo-RV, que apresenta de forma didática e lúdica, ensaios imersivos que podem ajudar na prática pedagógica do professor de Geografia. O título da cartilha é: utilizando a realidade virtual no ensino de Geografia, como é possível ver na imagem abaixo.

FOTOGRAFIA 3: CAPA DA CARTILHA DIGITAL (Geo-RV)



Fonte: Canva.

A cartilha digital foi elaborada através do *Software* de acesso livre, *Canva*, neste programa computacional é possível elaborar diversas artes graficamente. O tempo de elaboração desse material didático durou em torno de 6 meses, tendo em vista que, o processo de confecção é minucioso e requer uma certa habilidade computacional, o material foi elaborado de forma autoral.

Cada oficina está alinhada às competências da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. Mediante ao exposto, tais oficinas visam estimular a imersão através da (RV). Nesta perspectiva, cada oficina tem uma ementa específica onde é fundamentada a importância de se estudar o tema em questão, a competência, o objetivo geral e objetivos específicos, o público alvo, o tempo estimado de aplicação, a quantidade de óculos que deve ser usado e por fim, a quantidade de estudantes que utilizarão os óculos de realidade virtual. Foram elencadas duas possibilidades de utilização da realidade virtual, através de oficinas com cenários imersivos, sendo:

1º Oficina: A paisagem biogeográfica do Quênia (África)

Ementa: A biogeografia estuda a distribuição da fauna e flora no globo terrestre. Os estudos concernentes a essa ciência correlacionam os padrões de distribuição dos seres vivos ao longo do tempo geológico. Para além disso, a biodiversidade e questões ambientais também são abordadas nesses estudos biogeográficos.

Competência específica 3: contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

(EM13CHS306) contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

Objetivo Geral:

- Identificar a paisagem biogeográfica do Quênia (África);

Objetivos específicos:

- Evidenciar a necessidade da preservação dos recursos naturais;
- Relacionar as características climáticas e paisagísticas aos fatores e elementos condicionantes do clima.

Público Alvo: Estudantes do 1º ano do ensino médio.

Duração da aula: 50 min.

Quantidade de óculos: 2.

Quantidade de alunos, por óculos: Grupo de 10 alunos (recomenda-se).

2º Oficina: Terra: forma e movimentos

Ementa: Estudar a forma e movimento da Terra desperta uma certa curiosidade nos estudantes, sabemos que os dias e noites têm origem no movimento de rotação, e as variações oriundas das estações do ano, no movimento de translação. Na perspectiva integradora com o componente curricular de ciências, faz-se necessário situar o estudante evidenciando a localização do Planeta Terra no universo, mostrando que o mesmo se localiza no sistema solar. Nesta oficina o estudante irá observar esses movimentos e outros estudos concernentes ao formato da Terra.

Competência da BNCC 6ºano do ensino fundamental: (EFO6GE03) descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.

Objetivo Geral:

- Fazer uma simulação imersiva ao sistema solar com foco no planeta Terra;

Objetivos específicos:

- Identificar o movimento de Translação;
- Identificar o movimento de Rotação;
- Identificar o formato da Terra;
- Situar o planeta Terra no sistema solar;
- Reconhecer o protagonismo do estudante.

Público Alvo: Estudantes do 6º ano do ensino fundamental- anos finais.

Duração da aula: 50 min.

Quantidade de óculos: 2.

Quantidade de alunos, por óculos: Grupo de 10 alunos (recomenda-se).

Cada oficina tem um roteiro que precisa ser seguido, neste, tanto o professor (a), quanto os estudantes, poderão se orientar na execução do passo a passo de como utilizar a realidade virtual, neste sentido, a cartilha digital (Geo-RV) orienta que, com o auxílio do professor, os estudantes irão explorar o ambiente virtual em busca de respostas para as seguintes perguntas, seguindo as orientações listadas abaixo:

Itinerários

Primeira oficina: A Paisagem biogeográfica do Quênia (África)

1º Estudante, Entre no ambiente imersivo da paisagem Biogeográfica.

2º Estudante, caminhe sobre os campos e anote no caderno as características da vegetação você está observando.

3º Estudante, mencione o estado atual da preservação do local, está desmatado? Existem animais selvagens próximos?

4º Estudante, na paisagem, o que mais chama atenção?

5º Estudante, Olhe para o céu, como estão as condições meteorológicas do local?

6º Professor (a), explique a relação existente entre o clima e a vegetação.

6º Professor (a), de acordo com as informações que foi passada pelo estudante, explique os elementos e fatores do clima.

7º Estudante, caminhe, explore o local e observe o leito do rio.

8º Professor (a), Oriente o estudante a ter a percepção do tipo de solo e vegetação do local.

9º Estudante e Professor (a), faça uma roda de diálogos para coletar as informações a respeito da simulação imersiva.

Segunda oficina: Terra forma e movimentos

1º Estudante, Entre na Nave.

2º Estudante, explore o sistema solar e anote no caderno quais corpos celestes você está observando.

3º Estudante, navegue em direção ao planeta Terra.

4º Estudante, quais são os movimentos que você está observando?

5º Estudante Navegue em direção ao Sol.

6º Professor (a), explique a relação existente entre a incidência de raios solares e as zonas térmicas.

6º Professor (a), explique o movimento de rotação e translação.

7º Estudante, diga ao professor qual é o formato da Terra.

8º Professor (a), Oriente o estudante a ter a percepção do formato da Terra.

9º Estudante e Professor (a), faça uma roda de diálogos para coletar as informações a respeito da simulação imersiva.

A elaboração de um material didático, deu relevância à pesquisa, tendo em vista os fechamentos das escolas mediante ao contexto vivenciado em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID19), neste sentido, o distanciamento social é recomendado pelos órgãos competentes de saúde, por exemplo, Organização Mundial de Saúde, secretarias de Saúde, nas esferas municipais e estaduais. Com esse fato, as oficinas foram inviabilizadas, mediante ao contexto de fechamento de escolas e orientação de isolamento social. Após o refinamento e editoração do material didático (Cartilha digital), a escola Porto Digital irá receber esse material didático para utilização.

No que diz respeito aos estudantes da escola em questão, foram elencadas perguntas objetivas voltadas para a sondagem de conhecimento prévio que os estudantes do ensino médio tinham, quando o quesito é a utilização da realidade virtual. Partindo desse princípio, através da tabulação de 50 respostas e análise dos resultados, foi possível chegar na seguinte interpretação:

1º Pergunta: você é estudante de qual série do ensino médio?

Cinquenta por cento dos estudantes são do primeiro ano do ensino médio, vinte e dois por cento são discentes do terceiro ano do ensino médio e vinte e oito por cento são estudantes do segundo ano médio.

2º Pergunta: você sabe o que é Realidade Virtual?

De acordo com os dados obtidos, noventa e oito por cento dos estudantes, sabem o que é a realidade virtual. Dois por cento, não sabem.

3º Pergunta: já utilizou a (RV)?

Setenta e oito por cento dos estudantes responderam que já utilizaram a realidade virtual e vinte e dois por cento responderam que nunca utilizaram a realidade virtual.

4º Pergunta: se a sua resposta foi sim, indique a finalidade que você utilizou a realidade virtual.

Quarenta e seis por cento dos estudantes responderam que já utilizaram a realidade virtual nos jogos digitais. Oito por cento dos estudantes utilizaram a realidade virtual em sala de aula com finalidade pedagógica. Quarenta e seis por cento dos estudantes utilizaram a realidade virtual por curiosidade em observar as paisagens em 360 graus.

5º Pergunta: Você acredita que a (RV) deva ser utilizada nas aulas de Geografia?

Setenta e seis por cento dos estudantes responderam que sim. Vinte e dois por cento dos estudantes responderam que não. Dois por cento respondeu talvez.

Através das respostas obtidas mediante a aplicação do questionário, foi possível identificar que os estudantes têm conhecimento prévio da realidade virtual, neste sentido, grande parte dos discentes, utilizaram a (RV) através dos jogos digitais. Mais da metade dos estudantes têm a percepção de que a realidade virtual deve ser utilizada nas aulas de Geografia. Esses dados prévios reafirmam a necessidade de se utilizar a realidade virtual em sala de aula.

Foi elaborado um questionário com questões fechadas para os professores, as perguntas elencadas foram: Você sabe o que é realidade virtual? na prática docente, você já utilizou?; qual grau de importância você enxerga nas tecnologias digitais? Fazendo uma síntese dos achados, mediante aos questionários elaborados para os professores, foi perceptível que os docentes reconhecem que as tecnologias digitais são necessárias no ambiente escolar e que já utilizaram a (RV) em algum momento de sua aula. Diante disso, é de fundamental importância que ações pedagógicas sejam viabilizadas com a objetividade de apresentar novas ferramentas tecnológicas para serem utilizadas em sala de aula.

O levantamento bibliográfico que foi realizado durante o processo investigativo, ressaltou que a discussão a respeito das novas tecnologias é urgente e necessária, levar novas possibilidades de inovação do fazer docente, faz com que a sala de aula rompa com a lógica tradicional de abordagem dos conteúdos, levando professores e estudantes a enxergar novos horizontes, pautados numa leitura de mundo atual e tecnológico. Os achados de Pierre Lévy (1999), reforçam a necessidade de se compreender os ambientes imersivos, e de como estes são utilizados no campo do trabalho, educacional e nas relações sociais. O autor ainda ressalta que é de suma importância que discussões sejam levantadas a luz de se evidenciar a utilização das tecnologias digitais. Segundo Bacich e Moran (2018, p.16),

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas.

Durante o processo investigativo, foi encontrado diversas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas em sala de aula, para além da realidade virtual, existem diversos recursos, por

exemplo: canva, impressora 3D, lousa digital, *google maps*, realidade aumentada, podcasts, biblioteca virtual, *google classroom*, entre outros.

Considerações Finais

Até o presente momento, foi possível parcialmente concluir que muitas certezas e dúvidas farão parte do tema estudado em questão (realidade virtual e o ensino de Geografia em espaços de criação digital), vale ressaltar que essa pesquisa é apenas uma contribuição, diante de muitas que existem no mundo acadêmico. De fato, existem diversas possibilidades de utilização da (RV) no contexto da educação geográfica, o que falta é direcionamento e apresentação desse recurso tecnológico nos espaços escolares.

As estratégias de ensinar e aprender necessitam passar por reformulações estruturais com a finalidade de apresentar aos estudantes, novas maneiras de ler o mundo. O fazer docente está em constante transformação, o tempo passa, a sala de aula muda, os estudantes se renovam a cada década, as percepções de práticas de ensino são reformuladas, readequadas ao contexto vivenciado, ou seja, a sala de aula e a escola recebe interferência dos mais diversos contextos de sociedades.

Mediante ao processo investigativo, é possível afirmar que:

- As tecnologias digitais podem ser utilizadas com finalidade pedagógica;
- É possível aplicar a realidade virtual no ensino de Geografia;
- Os espaços de criação digital evidenciam novas possibilidades de aprendizagens;
- A elaboração de uma cartilha digital pode ajudar a nortear o professor em sua prática docente.

Para não concluir, o processo investigativo está em fase de finalização, podendo ser alterado a sua estrutura de escrita ou de procedimentos técnicos. Nesta perspectiva, é necessário que a pesquisa seja aprofundada, a luz de se identificar proximidades, distanciamentos e lacunas, frente a utilização da realidade virtual no ensino de Geografia, com isso, novos olhares serão postos sobre o problema em questão, evidenciando que o chão da escola é palco de pesquisa e reflexão.

Referências

- AGUIAR, L. D. C. D. **Um processo para utilizar a tecnologia de impressão 3d na construção de instrumentos didáticos para o ensino de ciências**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/137894>>.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BRAGA, M. Realidade virtual e educação. **Rev. de biologia e ciências da terra**, v. 1, n. 1, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC/SEF 1998 2000.
- BRITTO, R. R. **Cibercultura: sob o olhar dos estudos culturais**. São Paulo, Paulinas, 2009.
- BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. Pimenta Cultural, 2016.
- CALDAS, W. K.; NOBRE, I. A. M.; GAVA, T. B. S. Uso do computador na educação: desafios tecnológicos e pedagógicos. In: NOBRE, I. A. M. et al. (Org.). **Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios**. Serra: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011.
- CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p 135-152, 1º semestre/2001.
- CARVALHO, M. G.; BASTOS, J. A. de S. L., KRUGER, E. L. de A./ **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.
- CASSIOLATO, J. E., & LASTRES, H. M. M. (2005). **Sistemas de inovação e desenvolvimento: as implicações de política**. São Paulo em perspectiva, 19(1), 34-45.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.
- CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte**, p. 1-13, 2010.
- COELHO, P. M. N. **Rumo à indústria 4.0**. 2016. Dissertação de Mestrado.
- COSTA, C. Ogg; PELEGRINI, A. V. O design dos Makerspaces e dos Fablabs no Brasil: um mapeamento preliminar. **Design & Tecnologia**, v. 7, n. 13, p. 57-66, 2017.
- COTTA ORLANDI, T. R. et al. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios**, n. 70, p. 17-30, 2018.

CUZZIOL, M. F. Games 3D: aspectos de desenvolvimento. 2007. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

DUARTE, H. Tecnologia Descomplicada, A. **Descubra como surgiu a impressora 3D**. 2014. 2018.

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

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C. A.; KIRNER, C. Sistema de realidade aumentada para trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais. In: **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada. Livro do Pré-Simpósio VIII Symposium Virtual Reality, Pará**. 2006. p. 289-296.

GUIMARÃES CORREA, M. G.; RODRIGUES FERNANDES, R.; DIAS PAINI, L. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, 2010.

IBAÑEZ, P. Geografia e Inovação tecnológica: uma Abordagem Urgente. **Espaço Aberto**, 4(1), 121-138, 2014.

IVIC, I.; COELHO, E. P. **Lev Semionovich Vygotsky**. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

LEMOS, H. D. Microscópio Virtual Aplicado à Educação a Distância. **Revista Cereus**, v. 6, n. 2, p. 91 a 100-91 a 100, 2014.

LÉVY, P. Cibercultura. trad. **Carlos Irineu da Costa**. São Paulo: Editora, v. 34, p. 260, 1999.

MASSI, M. L. G. Criação de objetos de aprendizagem gamificados para uso em sala de treinamento. **Revista Científica Hermes**, n. 17, p. 18-35, 2017.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Ufal, 1999.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**.

NAKASHIMA, R. H. R.; DO AMARAL, S. F. **Práticas pedagógicas mediatizadas pela Lousa Digital**. 2007.

PROEX/UEPG. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jo-**

vens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

PRENSKY, M. Trad. **Roberta de Moraes Jesus de Souza**. Nativos digitais, Imigrantes digitais. Disponível em <https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acessado em 14 de junho de 2020.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de Pernambuco. **Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015**. Regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivo-Texto.aspx?tiponorma=1&numero=15507&complemento=0&ano=2015&tipo=>>>. Acesso em: 20 agosto. 2020.

PRIMO, A. F. T. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. Intexto: **revista do mestrado da comunicação UFRGS**. Vol. 2, n. 12 (jul./dez. 2005), p. 1-23, 2005.

RIBEIRO, A.; CASTRO, J. M. de; REGATTIERI, M. M. G. Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino médio. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Introdução. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 9-14.

SANTOS, M. O Retorno do Território. SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: Globalização e fragmentação**. São Paulo: Heutec, 1994.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico e informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SCHUMPETER, J. A. Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico (1934). **Tradução de Maria Sílvia Possas. Coleção Os Economistas**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SILVA, A. S. de S. D. **Uso de Recurso Educacional com Mídias Interativas e Integradas On-Line em Ensino e Aprendizagem**. Universidade Federal de Itajubá, 2013.

STÉPHAN, V. et al. **Pesquisa e inovação educacional medindo a inovação na educação 2019 O que mudou na sala de aula?: O que mudou na sala de aula?**. Publicação da OCDE, 2019.

TAYLOR, N.; HURLEY, U.; CONNOLLY, P. **'Making community: the wider role of makerspaces in public life'**. CHI 2016 (Human-Computer Interaction conference), SIGCHI (Special Interest Group on Human Computer Interaction), 2016. (In Press).

TORI, R.; HOUNSELL, M. da S. (org.). **Introdução a Realidade Virtual e Aumentada**. Porto Alegre: Editora SBC, 2018.

TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. A. **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. Editora SBC, 2006.

WESTBROOK, R. B. et al. John Dewey. **Recife: Fundação Joaquim Nabuco**, 2010.

O DESCOMPASSO ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE: O ENSINO E A INSERÇÃO DAS ESCOLAS NO SISTEMA TECNOLÓGICO NA CIDADE DO RECIFE (ENSAIOS DA PESQUISA)

Dhayanna Chrystian Silva de França¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Introdução

Diante de uma sociedade cada vez mais conectada e com diversos aparelhos tecnológicos, encontramos produção de muitos teóricos sobre o tema de tecnologia, sociedade em redes, cidades inteligentes e todos os aportes que encontramos nas variadas literaturas ao decorrer dos tempos atuais. Se debruçar na temática que engloba educação e tecnologia é mais que preciso, pois, o surgimento de questionamentos assim como a compreensão não apenas da importância, mas da influência que a nova era digital exerce na educação emerge das vivências e dos estímulos que os atores envolvidos nos processos recebem no seu cotidiano.

Em uma análise de pesquisas recentes realizadas pelo IBGE a mudança do cenário nacional em relação a educação (2019) e ao acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel para uso pessoal (2018), os resultados e desdobramentos dos dados revelam um panorama desigual em diversas regiões, e em diferentes níveis de escala. Ao observamos toda conjuntura das diversidades e desigualdades, surge a necessidade de investigar a importância das tecnologias digitais no ensino de geografia e como as escolas estão se inserindo nesse sistema tecnológico, assim como descrever algumas políticas públicas que estão sendo implantadas no âmbito nacional e estadual, em particular na cidade de Recife.

Segundo dos Santos (2013) todas as transformações vivenciadas por uma sociedade, alterando a configuração das ordens econômicas e políticas, reverberam também na esfera de produção do conhecimento. Portanto, não basta apenas afirmar que a sociedade está conectada em redes, sem se debruçar sobre as pesquisas que mostram o cenário real das desigualdades e que ainda precisam aprimorar muitas das suas leis e programas para proporcionar uma educação inclusiva e tecnológica. Para isso, ao analisar os dados o objetivo é trazer esse panorama e uma leitura da

¹ Mestranda em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; E-mail: dhayanna.franca@ufpe.br

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

importância das tecnologias digitais no ensino de geografia, para compreender a realidade da cidade do Recife e como isso se desenvolve através dos projetos da rede pública de ensino.

PNAD - educação e acesso à internet

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo IBGE, se configura como complemento e atualização do censo demográfico em nível tanto nacional como regional, trazendo dados de algumas das principais capitais do país e com as diversas temáticas. Com periodicidade de divulgação de resultados mensal, trimestral, anual que depende da complexidade e coleta dos dados realizado num esquema de rotação 1-2(5). Esse tipo de esquema de coleta de dados é quando em 1 mês o domicílio é entrevista e passa 2 meses for da coleta, sendo isso repetido 5 vezes.

Os dados relacionados à Educação e acesso à internet tem divulgação anual, contudo são coletados em períodos diferentes, os educacionais são coletados geralmente no segundo semestre e os de acesso à internet são coletados no quarto trimestre. Na área educacional os dados de alfabetização de 2016 até 2019 expressam um avanço significativo na redução das taxas de analfabetismo, uma das metas apresentadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que são as metas para 10 anos na educação do país.

TABELA 1 - TAXA DE ANALFABETISMO% - PNAD 2018

Brasil	2016	2018	2019
15 anos ou mais	7,2 %	6,8%	6,6%
60 anos ou mais	20,4%	18,6%	18,0%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016/2019

Essa redução é reflexo dos projetos que vêm sendo desenvolvidos, assim como o econômico no país ao decorrer dos anos. A diminuição de 7,2% para 6,6% na taxa de analfabetismo entre os mais novos, e a redução de 20,4% para 18,0% entre a faixa etária de 60 ou mais anos, também refletem no número médio de anos de estudo em uma escala nacional, como podemos observar ao decorrer da divulgação dos dados.

TABELA 2 – TABELA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR SEXO E GRUPO DE IDADE

Taxa de analfabetismo (%) - Variável x ano x sexo x grupo de idade									
		2016		2017		2018		2019	
		15 anos ou mais	18 anos ou mais	15 anos ou mais	18 anos ou mais	15 anos ou mais	18 anos ou mais	15 anos ou mais	18 anos ou mais
		Total							
BR	Brasil	7,2	7,6	6,9	7,4	6,8	7,2	6,6	6,9
NE	Nordeste	14,8	15,8	14,5	15,5	13,9	14,8	13,9	14,8
UF	Pernambuco	12,8	13,6	13,4	14,4	11,9	12,6	11,9	12,7
RM	Recife (PE)	5,6	5,9	6,1	6,5	5	5,2	5,5	5,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016/2019

Trazendo um panorama Brasil, Nordeste, Pernambuco, Recife podemos analisar a taxa de analfabetismo que forma divulgados no PNAD dos anos de 2016 a 2019 onde vemos uma grande variação dentro da faixa etária selecionada. Dentro da faixa etária de 15 anos ou mais, onde dentro dos panoramas normais o estudante precisa se encontrar no ensino médio, nos anos finais de formação básica, defronta-se com dados muito flutuantes. Essa flutuação pode ser reflexo de incentivos ou programas que tenham o enfoque de diminuir a taxa de analfabetismo.

Debruçando sobre os dados de Recife que é especificamente o lócus da pesquisa em 2016 com uma percentagem de 5,6% de taxa de analfabetismo, na faixa etária de 15 ou mais, sofre um aumento nos dois anos seguido e mais adiante uma redução de 0,1% ficando assim abaixo da porcentagem nacional (6,6%), regional (13,9%) e estadual (11,9%). Já a faixa etária de 18 anos ou mais no ano de 2016 tinha uma porcentagem de 5,9%, tendo um aumento significativo na seguinte e depois duas sucessivas baixas na taxa, tendo como último total coletado 5,8%. Novamente ficando abaixo de todas as médias da escala escolhida para ser trabalhada.

Alguns dos programas que podem ter sido decisivos para essa mudança é o Travessia e o EJA (Educação de Jovens e adultos), que visa não apenas aquelas pessoas que estão fora da escola

assim como alunos que estão fora da série que corresponde a sua faixa etária. O Programa Travessia, em específico no estado de Pernambuco tem como principal objetivo diminuir a defasagem no ensino dos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos que não concluíram os estudos.

Em uma perspectiva divergente aos dados de analfabetismo, os dados referentes a taxa de escolarização com a mesma escala do recorte anterior, desenha um panorama de um engajamento e de uma atenção maior a educação, apesar dos desafios e das problemáticas que envolvem não apenas o acesso à educação, mas de condições da manutenção do aluno na escola por circunstâncias pessoais.

TABELA 4-TABELA DE ESCOLARIZAÇÃO, POR SEXO E GRUPO DE IDADE

Taxa de escolarização (%) - Variável x ano x sexo x grupo de idade					
		2016	2017	2018	2019
		Total	Total	Total	Total
		15 a 17 anos			
BR	Brasil	87.2	87.2	88.2	89.2
GR	Nordeste	86	86.1	86.9	88
UF	Pernambuco	84.5	83.7	84.6	86.2
RM	Recife-(PE)	89.1	84.2	87.7	88.2

Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua, 2018.

Ao analisar os dados de escolarização é preciso deixar conceituado o que vem a ser escolarização pelo IBGE, que se configura pelo ato de educar. O panorama de 2016 a 2019, revela que a taxa de escolarização aumentou em nível nacional de 87,2 % em 2016 para 89,2% em 2019. Esse aumento não se deu apenas no âmbito nacional, mas em toda a escala escolhida no trabalho para ser analisada e comparada. No Nordeste a taxa de escolarização subiu 2% no período investigado, em Pernambuco o aumento foi de 1,7%, mas a Região metropolitana de Recife ocorreu uma diminuição ao longo desses quatro anos, voltando a aumentar no levantamento de dados de 2019.

Contudo esse aumento não foi expressivo em relação aos outros, aumentando somente 0,5% da porcentagem do ano de 2018. Relacionado a escolarização se encontra um do levantamento do número médio de anos de estudo de pessoas de 25 anos ou mais de idade, desta forma pode se fazer um panorama geral de como anda a escolarização e a profissionalização dos mesmos, uma vez que nessa idade muitos já terminaram também um curso superior.

TABELA 3 -NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS – PESSOAS DE 25 ANOS OU MAIS DE IDADE

	2016	2018	2019
Brasil	8,9	9,3	9,4
Norte	8,3	8,7	8,9
Nordeste	7,6	7,9	8,1
Centro oeste	9,2	9,6	9,8
Sudeste	9,7	10,0	10,1
Sul	9,2	9,5	9,7

Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua, 2018.

O número médio de anos de estudos que é reflexo de que a educação passou a ter uma atenção especial, pois o analfabetismo no Brasil está ligado a faixa etária. Com uma média nacional de 9,4 anos de média de estudo, ao olhar para as regiões de forma isolada a região Nordeste com 8,1, é a que tem a média de anos mais baixa comparando com a nacional desde 2016. Contudo a região Nordeste possui suas especificidades em decorrência das outras regiões não apenas no desenvolvimento, como do ponto de vista de investimento.

Mesmo vivendo em uma sociedade conectada em redes (CASTELL,2003) na contemporaneidade existem diversas desigualdades e nem todos têm acesso a internet e as digitais. No âmbito das tecnologias, os dados do PNAD 2018 demonstram a percentagem das pessoas que utilizam internet banda larga fixa ou móvel. Esses dados trazem inferência como o tipo do aparelho, a qualidade da conexão, quantos aparelhos, qual a finalidade do uso, etc.

Acesso à tecnologia ou inclusão digital?

Os dados de acesso à internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, coletados sempre no último trimestre de cada ano realizado, é uma oportunidade de entendermos como realmente está se configurando essa sociedade conectada e em redes que tanto é caracterizada nos estudos. Na iminência deste fato está atrelado também questões econômicas e sociais, que foram colocadas como variáveis e que dão ao recorte do PNAD um cenário de como está fidedignamente essa chamada era da tecnologia onde o ciberespaço é o principal lugar, e a internet é o território onde tudo acontece.

O tipo de conexão por internet, é uma das características que descreve muito a finalidade

com que se está acessando a rede. Os tipos de conexão abordados na pesquisa são: banda larga fixa, banda larga móvel e os dois tipos. Caracterizando esses tipos de banda larga temos como principal ponto a utilizada em casa através de um serviço contratado por uma empresa e que somente funciona nos perímetros da casa, que é a banda larga fixa. A segunda é caracterizada por poder ser utilizada não apenas em casa, mas em qualquer local, uma vez que se tenha algum aparelho eletrônico que tenha a banda larga móvel, popularmente chamada de 3G OU 4G.

TABELA 3 -NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS – PESSOAS DE 25 ANOS OU MAIS DE IDADE

		Somente banda larga fixa	Somente banda larga móvel ¹	Somente banda larga fixa e móvel ¹
BR	Brasil	19,0	23,3	55,8
GR	Nordeste	34,4	21,1	41,4
UF	Pernambuco	30,6	12,0	55,0
RM	Recife- PE	21,0	10,1	65,7

Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua, 2018.

A porcentagem de pessoas que têm acesso a internet pela banda larga fixa no Brasil segundo os dados da PNAD 2018 é de 19%, já a banda larga móvel ou então como se conhece pela internet 3G é de 23,3%, inferindo que se utiliza mais o telefone com internet. Fazendo o recorte do Nordeste, notamos que o número de usuários de banda larga fixa (34,4%) é maior que a banda larga móvel (21,1%). E o estado de Pernambuco que é objeto de análise tem cerca de 55% de pessoas no estado que utilizam a internet que é banda larga fixa e móvel.

Recife tem uma porcentagem de acesso à banda larga fixa segundo o IBGE, de 21,7% de pessoas que só acessam a internet em casa por algum dispositivo, como computador já de banda larga móvel muda significativamente para 8.1% que utilizam pelo celular. As condições e os recortes até mesmo dos estados no Nordeste revelam que dentro até mesmo de uma região tem as características de sociedade conectada totalmente diferente.

Mediante a esses dados é essencial compreender como essas pesquisas ajudam na inserção das tecnologias e como as escolas estão sendo inseridas nesse sistema tecnológico através de programas e leis que pautam essa dinâmica de renovação e adequação das estruturas já existentes. Portanto o levantamento também de quais são os equipamentos que estão sendo utilizados pela população para ter acesso a internet e a utilização da mesma para as mais diversas atividades, principalmente educacional.

No levantamento realizado pelo PNAD alguns equipamentos foram levantados como os

mais utilizados para o acesso à tecnologia e a internet, e assim também entender como o poder aquisitivo dita a qualidade dessa interação das demandas que a sociedade em redes exige. Os principais equipamentos listados aqui são telefone celular, microcomputador e tablet, e as variáveis investigadas dentro desse contexto forma a existência ou não dos equipamentos nos domicílios entrevistados e acompanhados pelo IBGE.

TABELA 7 -UTILIZAÇÃO DE MICROCOMPUTADOR PARA ACESSAR A INTERNET (%) - DADOS PNAD 2018

		HAVIA	NÃO HAVIA
BR	BRASIL	48,1	51,9
GR	NORDESTE	35,8	64,2
UF	PERNAMBUCO	41,7	58,3
RM	RECIFE- PE	46,4	53,6

Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua, 2018.

Na primeira tabela podemos analisar os dados referentes ao uso de microcomputadores para acessar a internet, e constatamos que a porcentagem da existência desse equipamento na escala nacional é de 48,1%, na região nordeste é de 35,8%, no estado de Pernambuco é de 41,7, e na região metropolitana de recife é de 46,4% segundo os dados levantados pelo IBGE. Sem embargo a porcentagem da não existência chama a atenção por ter números muito altos e revelando as disparidades existentes no país, pelo motivo de o valor de aquisição do equipamento em questão ser alto. Perante isso temos um cenário de números acima dos 50% da não existência do microcomputador em todas as escalas analisadas dentro dos objetivos da pesquisa.

O segundo equipamento listado é também um dos mais comuns na contemporaneidade e responsável por boa parte da comunicação diária, que é o telefone celular. Com múltiplos modelos e de valores aquisitivos diversos, é o aparelho mais utilizado para acesso a internet e podemos constatar que a porcentagem da não existência do aparelho celular não alcança nem 1% do total. Porém, o questionamento que inferimos diante desses dados é sobre o fator da qualidade do acesso a internet 3G e 4G? e para qual finalidade esse uso está servindo? Visto que nem sempre temos uma boa conexão de internet e nem de área telefônica dependendo da localidade em questão. Por isso não podemos apenas ver os dados, mas ler a realidade por traz dos mesmos, pois a presença ou não do celular não se configura apenas como integração tecnológica.

TABELA 8 - UTILIZAÇÃO DE CELULAR PARA ACESSAR A INTERNET (%)

		HAVIA	NÃO HAVIA
BR	BRASIL	99,2	0,8
GR	NORDESTE	99,3	0,7
UF	PERNAMBUCO	99,2	0,8
RM	RECIFE-PE	99,2	0,8

Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra de domicílio continua, 2018.

Um outro equipamento utilizado, porém, é advindo de uma evolução tecnológica o tablet, que se configura por um aparelho que reúne funções existentes no computador e por vezes serve como telefone celular. Constando essas configurações o valor aquisitivo do mesmo é um pouco mais alto do que o valor do telefone e por isso que os números divulgados pela PNAD, retratam a realidade econômica também, pois a não existência do tablet nas escalas escolhidas é superior a existências.

No Brasil a porcentagem de pessoas que possuíam tablet totaliza cerca de 13,4%, enquanto na região nordeste esse total é de 9,9%, em Pernambuco observa-se uma alta nesse total para 10,7%, e na Região Metropolitana esse valor tornar a subir consideravelmente para 13,2% como podemos observar na tabela. Porém não podemos deixar de inferir que os números da não existência desse mesmo aparelho em todas as escalas estão acima dos 85% do total das residências pesquisadas. Não obstante, o questionamento que surge diante de tal cenário é de como podemos estar vivendo em redes e os dados mostrarem lacunas e desigualdades socioeconômicas gritantes e que já se alastram por décadas.

TABELA 6 -UTILIZAÇÃO DE TABLET PARA ACESSAR A INTERNET (%)

DADOS PNAD 2018			
		Havia	Não havia
BR	BRASIL	13,4	86,6
GR	NORDESTE	9,9	90,1
UF	PERNAMBUCO	10,7	89,3
RM	RECIFE- PE	13,2	86,8

Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra de domicílio continua, 2018.

Entendendo assim, que o Censo Demográfico e as pesquisas contínuas são importantes ferramentas para elaboração de políticas públicas e programas que sejam eficazes e que atendam

a necessidade da sociedade e não mascare a realidade. Posterior a todo esse apanhado de dados, é preciso entender como essas duas grandes áreas de pesquisa contínuas do IBGE se entrelaçam e provocam mudanças no sistema educacional, na rotina dos alunos e professores assim como na formação dos mesmos. Além disso quais foram as primeiras leis, portarias que pautaram isso e definiram de forma clara diretrizes para a promover o uso pedagógico das tecnologias de comunicação nas redes públicas de ensino fundamental e médio., umas das portarias é a da criação do PROINFO (Programa Nacional De Tecnologia Educacional), de nº 522/ MEC, datada de 9 de abril de 1997.

O poder das tecnologias inserido nas escolas

As mudanças na sociedade sempre causam grande impacto e principalmente no que pauta a educação. diante disso é necessário voltar um pouco o olhar para as políticas públicas ,reformas, emendas de lei , projetos, e pesquisas que são elaboradas com a finalidade de que tudo esteja caminhando no mesmo sentido do progresso de uma sociedade conectada e desenvolvida não apenas economicamente , mas intelectualmente Entretanto é necessário pontuar que como afirma (NELSON apud FERNANDES 2016) toda essa movimentação faz parte do sistema territorial de inovação, que tem por finalidade um progresso técnico cumulativo , ou então como afirma FERNANDES (2016) :

pode-se pensar em **sistema territorial de inovação** (STI) como o espaço de relações complexas entre agentes diversos, localizados em um dado recorte do espaço, mas com conexões com outros recortes em diferentes escalas, reunidos com vistas à produção, apropriação e difusão de **inovações**.

Portanto, por ser um espaço de relações complexas entre agentes adversos, o STI analisa as regiões com o vislumbre de serem trabalhados e desenvolvidos de acordo com as potencialidades e características mais fortes de cada região. Corroborando com Freeman (1995), que afirma que são redes de instituições públicas e privadas, cujas atividades e interações iniciam, importam, modificam e difundem novas tecnologias. Trazendo desse modo a necessidade da criação de políticas públicas e projetos que deem subsídios para que isso possa acontecer de maneira ordenada e trazendo êxito tanto na economia como em outros setores dentro do estado.

O Sistema Territorial Pernambucano de inovação conta com um importante polo de inovação e tecnologia que é o Porto Digital, localizado no centro comercial da cidade de Recife e sede de empresas de tecnologia e inovação. Por esse motivo o interesse ao desenvolvimento não apenas das tecnologias, como de profissionais que desenvolvam isso e atraia ainda mais investimento em

tecnologia, surge necessidade não apenas econômica, mas educacional, como afirma Garcia et al. (2011):

É possível observar a relevância do entendimento desses conceitos, pois eles são inerentes à sociedade contemporânea e a educação de hoje e do futuro não pode negar o fato de que crianças e jovens já nascem e interagem num mundo marcado pelas tecnologias digitais, ainda que nem todas usufruam em alto grau dos avanços tecnológicos. Fechar os olhos para esta necessidade educacional de formação de professores para a construção de novas competências frente às tecnologias digitais interativas significa inviabilizar e até mesmo impedir a formação integral dos sujeitos que não saberão agir com a criticidade e competência necessárias na própria sociedade tecnológica da qual fazem parte. (2011, p 53)

No tocante podemos fazer uma análise disso dentro do Estado de Pernambuco que é o lócus investigado e de observação deste trabalho, onde existem tanto no âmbito estadual como municipal, leis e projetos que difundem as tecnologias e o polo de desenvolvimento. Contudo, os programas e leis só foram elaborados a partir das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que nas suas competências gerais, voltada especialmente para a educação básica, nas competências 4 e 5 discorre sobre a utilização das tecnologias digitais, afirmando que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018 p. 9).

Desta forma se destacam dois grandes programas um de nível municipal que é o Escola do Futuro e em um nível estadual temos o Educa -PE, que são exemplos de projetos e programas ligados à área de inserção das tecnologias dentro do estado de Pernambuco. Os dois programas demonstram o trabalho que vem sendo desenvolvido na cidade do Recife para que a sociedade seja conectada com as demandas da era tecnológica, englobando a educação.

No aprofundamento dos documentos da BNCC, as competências específicas de cada disciplina também são sinalizadas as demandas de cada uma perante a inserção da tecnologia no ensino. Tomando o ensino as ciências humanas (História, geografia, sociologia e filosofia) como objeto de análise podemos ver que existem demandas na competência que corroboram para as transformações no ensino, podemos afirmar isso na competência de número 7 das ciências humanas:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL 2018, p.359).

O Programa Escola Do Futuro faz parte de um conjunto de ações da prefeitura do Recife

que tem como objetivo trazer um novo padrão para toda rede municipal. Dentro do projeto existem programas que são responsáveis por inserir as redes digitais no cotidiano dos professores e alunos, de maneira a tornar o conhecimento e a construção do aprendizado mais lúdico e interativo. Programa Robótica na Escola, campeonatos de robótica, entrega de tablets, computadores e instalação de rede Wi-Fi, tablets para alunos com deficiência, matrícula online e diário de classe online são alguns dos programas que inserem tecnologia e as redes na rede municipal de ensino do Recife.

O Educa - PE é um programa estadual configurado como uma iniciativa digital mais recente 2020, que foi desenvolvido mediante a decorrência do isolamento social, como forma de enfrentamento e resposta à necessidade de tornar o ensino mais conectado e antenado às demandas de uma sociedade no século XXI. Porém, é válido pontuar que essa transformação em um ensino tecnológico só veio com maior força nesse período atual, antes acontecia de maneiras isoladas dentro da rede estadual de ensino. Fato que demonstra isso é que alunos da rede estadual receberam computadores para uso e poderão levar para casa para auxiliar nos estudos, além da aquisição por parte da secretaria de educação de louças digitais e capacitação dos professores.

Portanto, os dois programas têm o mesmo objetivo da inserção das tecnologias, mas é importante frisar que o programa de cunho municipal está bem mais elaborado e estruturado do que o estadual, por se tratar de uma estrutura que surgiu mediante a urgências da atualidade

Para transforma e não concluir

Analisar o calendário educacional e se debruçar sobre os programas que tem como objetivo viabilizar não apenas o acesso, mas a utilização de tecnologias e redes digitais na rede municipal e na rede estadual da Cidade do Recife, analisar isso e compreender que já não é mais uma coisa só da educação privada, mas um movimento mundial. Ao pesquisar sobre os sistemas educacionais internacionais podemos perceber essa atividade, nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos cada um com suas especificidades e seu poder de investimento, porém pensando na escola e na educação em sua totalidade e construção de um cidadão do mundo.

Dentro de toda essa complexidade cabe lembrar que as escolas precisam criara meios para conseguirem inserir esse hibridismo dentro de sua rotina e não ser apenas usado como fator recreativo. Como afirma Moran (2015):

Escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam urna das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, co-

nectados, em rede, navegando competentemente entre mundos antes separados, hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico-digitais "realidade" presencial-digital-virtual (MORAN apud BACICH et.al 2015, p.41)

Portanto, podemos observar um cenário que vem se modificando e se inovando com as ferramentas tecnológicas. As pesquisas realizadas pelo IBGE através do PNAD, demonstram ao decorrer dos anos que a educação vem se desenvolvendo melhor na sociedade brasileira assim como a utilização das tecnologias e acesso à Internet, tantos nas faixas etárias dos mais novos como na faixa etária de 60 anos acima. Isso é fruto do desenvolvimento social, econômico, e educacional pois de que adianta desenvolvimento sem pensar no conjunto completo.

As políticas públicas, as leis e os programas das mais variadas estâncias da sociedade, são também responsáveis por esse panorama, e por colocar em prática a teoria. Porém sabemos que nem sempre a teoria é perfeita na prática e ainda existem muitos entraves a serem quebrados para que possa haver uma inserção plena das tecnologias no ensino, e que as tecnologias sejam utilizadas como uma poderosa ferramenta pedagógica como afirma (GOMEZ, 2004).

Contudo isso não é uma conclusão pois a pesquisa se encontra em curso, mas sim como reflexões no meio do caminho dos matérias que já temos. Penso na educação como agente transformadora a sociedade e colaboradora de formar cidadãos críticos, capazes de entender e compreender o mundo através da leitura crítica da geografia e entender seu lugar no mundo. Por isso a importância da inserção das tecnologias não apenas na geografia, mas na educação como um todo para que sejamos uma sociedade conectada em redes como afirma Castells (1999).

Referências

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25

BACICH, L. e et al. **al Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]** / BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria. nº 522, de 9 de abril de 1997. **Cria o Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília-DF, 1997^a

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.2018

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**; tradução Maria Luiza X de A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

DOS SANTOS, F. K. S. **Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior.** Educação e Realidade, v. 38, p. 915-929, 2013.

FERNANDES, A. C. 2016. **Sistema territorial de inovação ou uma dimensão de análise na geografia contemporânea.** In. SPOSITO, E. S.; SILVA, C. A.; SANT'ANNA, J. L. Neto; MELAZZO, E. S. (Orgs.) A diversidade da Geografia brasileira. Escalas e dimensões da análise e da ação. Rio de Janeiro: Consequência, pp. 113-142

FREEMAN, C. 1995. **The 'National System of Innovation' in historical perspective.** Cambridge Journal of Economics, v. 19. p. 5-24.

GARCIA, M. F., et. al 2011. **Tecnologias digitais interativas e a prática docente** Texto parcialmente publicado na revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79- 87, jan./abr. 2011.

GOMEZ, Margarita Victória. **Educação em Rede: Uma visão emancipadora**, 2004.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-ce> Acesso em novembro de 2019.

RECIFE, **Portal de Dados Abertos da Prefeitura da Cidade do Recife**, 2017 Disponível em: <<http://dados.recife.pe.gov.br/views-maps/mapa-rpa-educacao> acesso em nov 2020>

RECIFE, Secretária de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife: Tecnologias na educação.** Org. BARROS, J. M. B.; MAÇAIRA, E. F. L. SOUZA, K. M. Secretaria de Educação, 2015.

O ESPAÇO PÚBLICO E SEUS DIVERSOS USOS: UM ESTUDO SOBRE A PRAÇA DE BOA VIAGEM, EM RECIFE-PE

Diego Albuquerque de Souza e Silva¹

Priscylla Karoline de Menezes²

INTRODUÇÃO

O termo espaço público foi utilizado pela primeira vez em 1977 e se refere a um espaço de uso comunitário pertencente ao território urbano habitual pertencente ao poder público dentro dos quais se encontram os espaços verdes, praças, mobiliário urbano, etc. (ASCHER, 1995; NARCISO, 2009). Estes espaços são essenciais para a cidade e tem símbolos que representaram modificações históricas e socioculturais que estão integrados diretamente a hospitalidade pública quando bem conservados (DENARDIN, SILVA, 2011). A utilização dos espaços públicos tem a finalidade de integração e socialização das pessoas ao mesmo tempo que cultiva e fortalece o sentimento comunitário.

A praça é um espaço presente em muitas cidades no mundo ocidental, independente do país ou valores culturais e pode ser classificada como um ambiente urbano isento de edificações, que agrega o meio ambiente natural e que possui objetos com valores estéticos e simbólicos na paisagem da cidade e que socializa, integra e proporciona lazer a população em geral (ECKER, 2020).

A praça é considerada um logradouro do espaço turístico urbano que pode ser caracterizada como área nítida, pequena quando comparada com a dimensão total de uma cidade, mas muito valiosa na formação da identidade turística dela. Pode –se dizer que na praça há uma integração dos elementos da sociedade e considerado um lugar de articulação entre os diversos estratos sociais. Ela está diretamente ligada ao lazer cultural, esportivo, recreação de adultos e crianças, convivência da população, lazer esportivo, etc. (DENARDIN, SILVA, 2011; BOULLÓN, 2002).

A praça de Boa Viagem é um dos espaços públicos recifenses destinados ao uso da população em geral (moradores e turistas) localizado no bairro de Boa Viagem e é um dos principais lugares de venda de trabalhos manuais, como produtos em cerâmica, rendas, bordados e madeira

¹ Licenciado em Geografia - UFPE. E-mail: sgtdiegoalbuq@hotmail.com

² Profa. Adjunta no Departamento de Geografia - UFPE, Doutorado em Geografia pela UFG. E-mail: priscylla.menezes@ufpe.br

que fazem referência a cultura local. Na praça há a presença de elementos históricos como o escudo da cidade do Recife com as quatro datas relevantes (vitória sobre os holandeses, Recife elevada à categoria de vila; revolução pernambucana e a confederação do equador) e um obelisco que foi o marco da pavimentação da Av. Boa Viagem bem como a Igreja de Nossa Senhora de Boa Viagem.

Este trabalho foi um levantamento dos diferentes usos atribuídos a praça de Boa Viagem na cidade de Recife/ PE, portanto essa pesquisa levantou informações que contem a opinião dos visitantes sobre alguns aspectos de maior relevância para avaliação das condições de funcionamento dessa praça. Diante do exposto, a motivação desta pesquisa foi apresentar dados relevantes ao conhecimento de como é o cotidiano da Praça de Boa Viagem, proporcionando um meio para que turistas e habitantes locais possam contribuir com seu ponto de vista e com isso dar voz aos seus questionamentos, afim de que se possa saber se os usos e atribuições dados à praça são adequados às necessidades de seus frequentadores.

Como objetivo principal pode-se citar: compreender os diferentes usos e atribuições, de moradores e turistas, quanto ao espaço público da Praça de Boa Viagem, em Recife – PE. Já quanto os objetivos específicos, tem -se :discutir sobre o espaço público, seus usos e funcionalidades dentro de contextos urbanos; entender a funcionalidade e os diferentes usos atribuídos aos espaços públicos, a exemplo de praças públicas; analisar os usos e funções atribuídos a Praça de Boa Viagem, em Recife-PE, a partir do olhar de turistas e habitantes; e por fim discutir sobre cidade no contexto escolar.

Metodologia

Esta pesquisa, através de uma abordagem qualitativa, coletou dados a partir de respostas de habitantes locais e turistas por meio de entrevistas estruturadas, organizadas em perguntas, tentando trazer para este contexto as relevâncias de se estudar as percepções acerca do espaço público, sobremaneira na rotina da praça de Boa Viagem. No momento da pesquisa em campo, quando da aplicação das entrevistas, fora feita a abordagem das pessoas que circulavam na praça entre os dias 14 a 16 de fevereiro de 2020, de 17:00 até 21:00 horas. Para a análise das informações obtidas, fez-se a comparação de respostas dos turistas e dos habitantes locais, tentando equalizar o número de entrevistas entre os dois públicos, quantificando dessa forma as respostas desses.

Diante dos objetivos, a pesquisa teve caráter exploratório, ao buscar aprofundar o tema, explorando-o a partir do referencial teórico buscado e da análise dos dados das entrevistas estruturadas. Quanto a estas últimas, foram abordadas 50 pessoas que frequentam a praça de Boa Viagem.

Como procedimentos metodológicos têm-se a revisão bibliográfica, onde foi realizado o levantamento de material bibliográfico que discute a temática e os conceitos a ela atrelados, fotografias dos elementos mais importantes da Praça de Boa Viagem e a observação para a identificação dos equipamentos urbanos nela existentes, afim de confrontar com as análises dos entrevistados.

Para a realização da pesquisa foi necessário dividir a mesma em etapas, para que pudesse ficar de forma mais organizada e coerente. Etapa 1 – levantamento de material bibliográfico: foi realizado um estudo prévio relacionado ao tema de estudo para obter um melhor conhecimento sobre o assunto e selecionou-se o espaço de estudo, que foi a praça de Boa Viagem. Etapa 2 - trabalhos de campo: foram necessárias algumas idas ao local de estudo, para um maior conhecimento da área selecionada, sendo esta etapa fundamental para alcançar o objetivo deste trabalho. Etapa 3 – elaboração da entrevista: avaliando os aspectos mais importantes da praça, sua montagem foi feita de forma simples e informal, ou seja, de fácil entendimento a todos, podendo ser aplicada para todas as pessoas, independente do seu extrato social ou nível escolar. Etapa 4 - aplicação da entrevista: foi feita em três dias diferentes: entre os dias 14 a 16 de fevereiro de 2020, de 17:00 até 21:00 horas, dias e horários que tem um maior fluxo de pessoas no local, e por ser uma semana antes do carnaval, onde teria com certeza um maior número de turistas na praça. Etapa 5 - resultados e considerações: processados através da análise das informações, tabulações de dados e elaboração dos gráficos.

As geografias dos espaços públicos

A Geografia está inserida no estudo da cidade pois é o lugar onde ocorrem as relações sociais portanto uma observação sobre a cidade é uma reflexão sobre a forma como acontece a vida nela, as maneiras e quando acontece a posse dos locais (SILVA, 2011).

O espaço urbano é considerado a conjuntura, o meio e consequência da atividade humana por causa da sua utilização ao longo do tempo, logo a cidade abriga não apenas um lugar onde ocorrem os acontecimentos, mas um local onde há a possibilidade de realizações humanas frente aos costumes de tempos mais antigos (SILVA, 2011)

A cidade é um grupamento de lugares elaborados pelas experiências, círculos sociais e cadência diferente dos envolvidos, ou seja, os lugares são produtos sociais visando atender a satisfação e as necessidades de cada indivíduo como também de toda coletividade. Nesse mesmo ambiente, permeiam-se os tempos distintos do lazer e do trabalho (SALGUEIRO, 2003; SILVA 2011).

O artigo 99 do Código Civil, através da Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, divide os bens públicos em três tipos: os de uso comum do povo, tais como rios, mares, estradas, ruas e praças; os de uso especial, tais como edifícios ou terrenos destinados a serviço ou estabelecimento da administração federal, estadual, territorial ou municipal, inclusive os de suas autarquias; e os dominicais, que constituem o patrimônio das pessoas jurídicas de direito público, como objeto de direito pessoal, ou real, de cada uma dessas entidades. Os bens de uso comum do povo, como é o caso das praças, podem ser utilizados por todas as pessoas de forma igualitária e são proibidos de serem utilizados de forma privada, o Estado detém a titularidade destes bens, não podendo em hipótese alguma serem comprados por ninguém (LUNARDELLI, 2005; SILVA, 2011).

Ao se analisar um espaço público, deve-se observá-lo como um todo, sua parte física e também os hábitos e dinâmicas sociais que ocorrem nesse ambiente. Neste contexto é que o espaço público se organiza na análise geográfica, relacionando-o diretamente com a cidadania, ou seja, a configuração física e as experiências reais (GOMES, 2002; SILVA 2011). A ausência de pessoas em muitos espaços públicos está diretamente ligada a falta de diversas manutenções nesses locais, isso se dá pela falta de investimentos dos órgãos públicos que administram esses lugares, fazendo com que as praças, por exemplo, percam a sua utilidade, ficando refém de muitos agentes transformadores urbanos como o poder público e a especulação imobiliária.

Neste contexto se configura a questão principal da reflexão deste trabalho: a praça de Boa Viagem está, ou não, sendo bem utilizada e bem estruturada para receber as pessoas? A resposta a estes questionamentos é o objeto de estudo deste trabalho, onde a problemática encontra-se na análise das diferentes formas de usos da cidade e seus respectivos espaços públicos, por meio das práticas socioespaciais cotidianas de seus usuários ou não. Assim, pretendem-se desenvolver argumentos sobre as formas, os sentidos e as funções de parcelas do espaço urbano para o entendimento da noção de espaço público, fundamentando na opinião da população sobre o espaço público na cidade de Recife – PE (Praça de Boa Viagem).

Praças públicas

As praças vêm sendo pesquisadas nos últimos anos em distintas áreas da ciência bem como são interpretadas sob óticas diferentes, desde uma visão mais concreta e territorial para firmar locais de encontro, como a nível social também onde são debatidas questões políticas da vida pública, sendo um lugar de manifestos sociais e lutas de emancipação. (ALEX, 2008, GOHN 2013, SILVA, OLIVEIRA, MALFITANO, 2019).

As praças além de ter o papel de integrar e socializar a população, também se destacam como ponto principal do espaço urbano e vida coletiva. (ALEX, 2008, VIEIRO, BARBOSA FILHO, 2009, SILVA, OLIVEIRA e MALFITANO 2019). Nelas há acesso para diversos grupos comunitários para uso do bem comum, favorecendo o crescimento de práticas e fatos sociais e também a conversa e o reconhecimento de pautas de interesse comum nesses espaços partilhados (CALLIGARIS, 2011).

Os locais onde a comunidade convive e compartilha experiências concedem a população o exercício legítimo da convivência da democracia e também a discussão sobre assuntos de bem comum e prática da cidadania (ARENDRT, 2005; SILVA, OLIVEIRA e MALFITANO, 2019). Portanto as praças tem valor na vida social coletiva como um ambiente de importância do espaço público para se praticar os direitos e deveres dos cidadãos (GOHN, 2013).

Vários estudos sobre as mais diversas cidades no mundo mostram a importância da vida e das mais variadas atividades como atrações urbanas. Ao se reunirem as pessoas fazem com que as coisas aconteçam de forma espontânea, todas as formas de atividades que sejam realizadas de forma coletiva como caminhadas, contemplação de lugares, diversão, conversas, brincadeiras de crianças, comércio de rua, encontros entre pessoas etc. mostram “a vida entre edifícios”. Essas mais diversas formas de atividades sociais em um espaço público exigem das pessoas várias formas de comunicação, fazendo com que o espaço da cidade (seja qual for) não se torne inerte e sim um lugar com vida e que tem várias trocas sociais importantes (GEHL 2015; AMARAL 2017).

A praça se constitui como um lugar de relevância para protestos, manifestação e encontros de caráter político, bem como eventos mais simples como feiras e atividades mais específicas (GEHL, 2015). Assim como outras praças, a praça de Boa Viagem é um local aberto, público e urbana com a finalidade de reunir e agregar a população, sejam eles quais sejam os motivos, conferindo a elas um local de convívio social relevante (MACEDO e ROBBA, 2002; AMARAL 2017).

Resultados e discussão

Caracterização da cidade e área de estudo

Recife é um dos municípios do Brasil localizado no litoral nordestino, ela é a capital de Pernambuco, que é um dos estados da Região Nordeste do país. A cidade de Recife é bastante rica em história (sendo uma das mais antigas do país), cultura e possui várias praias, atraindo muitos turistas de todo o mundo, principalmente no verão. A cidade se destaca dentre as capitais nordestinas com seu alto Índice de Desenvolvimento Humano 0,772 e possui cerca de 1.537.704 pessoas, estima-se para 2020 uma população de 1.653.461 pessoas (IBGE, Censo 2010). Vale ressaltar que Recife é a sede da Região Metropolitana do Recife, região essa formada por 14 cidades menores e que compreende uma população de 3.688.428 habitantes (IBGE, Censo 2010).

Quanto à área de estudo, sua peculiaridade refere-se ao fato de que a Praça de Boa Viagem (Figura 1) é um ponto de referência, tanto para os recifenses como para os turistas. Entre os habitantes locais, a praça é também conhecida como Praça do Terminal, pois a mesma servia de ponto de saída e chegada de diversas linhas de ônibus. Entre os turistas, a pracinha de Boa Viagem é bastante conhecida pela sua localização geográfica, ela fica bem próxima à praia, do aeroporto de Recife como também de diversos hotéis e por ser uma ótima opção de passeio; diariamente, no final da tarde, são montadas duas feirinhas: uma oferece muitos artesanatos e pequenos souvenirs, e na outra pode-se encontrar diversos tipos de comidas, sejam elas regionais ou não.

Figura 1 – Localização da Praça de Boa Viagem em Recife-PE. Abrigando a Igreja de Nossa Senhora de Boa Viagem, o Obelisco, as barracas de artesanato, barracas de alimentos e o restaurante Ilha Sertaneja.

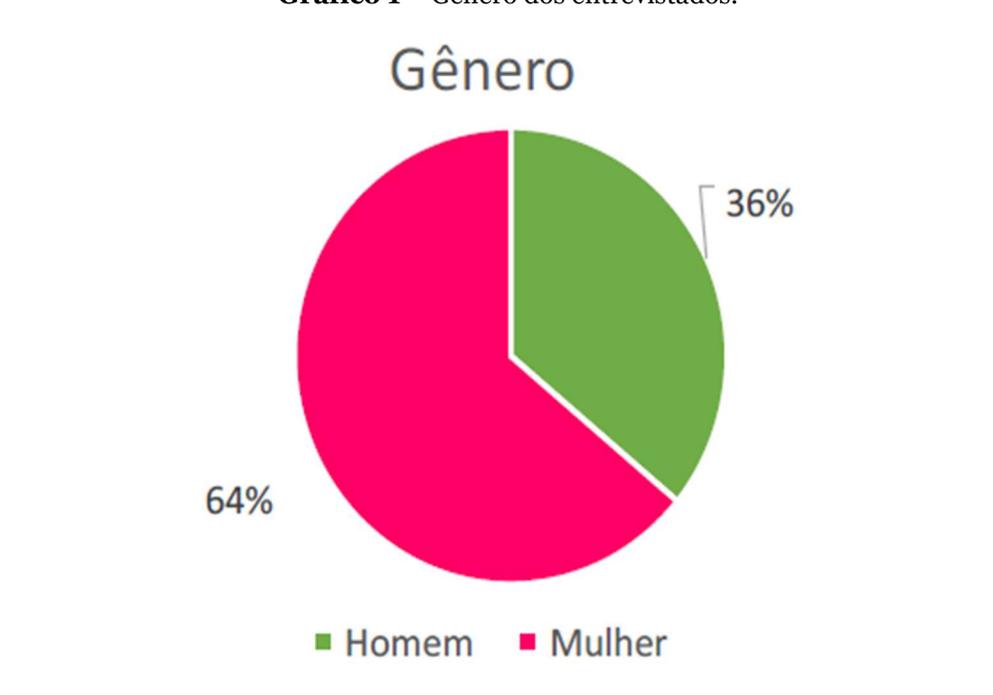


Fonte: Luciano Ferreira/Prefeitura do Recife (2013).

Análise das entrevistas: usos e funções da praça de Boa Viagem, em Recife-PE

Foram destacadas algumas perguntas da entrevista estruturada, levando-se em consideração o grau de importância para a realização desse trabalho como: dados pessoais dos entrevistados (idade, sexo, cidade que mora etc.). Considerou-se também a opinião dos usuários a respeito do nível de agradabilidade da praça, motivo de visita, indicação para outra pessoa, os serviços oferecidos, a infraestrutura, seus problemas, funcionamento, etc. A partir da aplicação das entrevistas estruturadas e observação da praça pode-se perceber que a maior parte dos frequentadores eram mulheres em todos os três dias de trabalho de campo, conforme pode ser verificado no Gráfico 1, fato que pode ser associado a venda de artesanatos e outros produtos mais procurados pelo público feminino como brincos, pulseiras, roupas etc., vale salientar que a área de venda de roupas, acessórios e artesanatos é a parte da praça onde se concentra o maior número de pessoas.

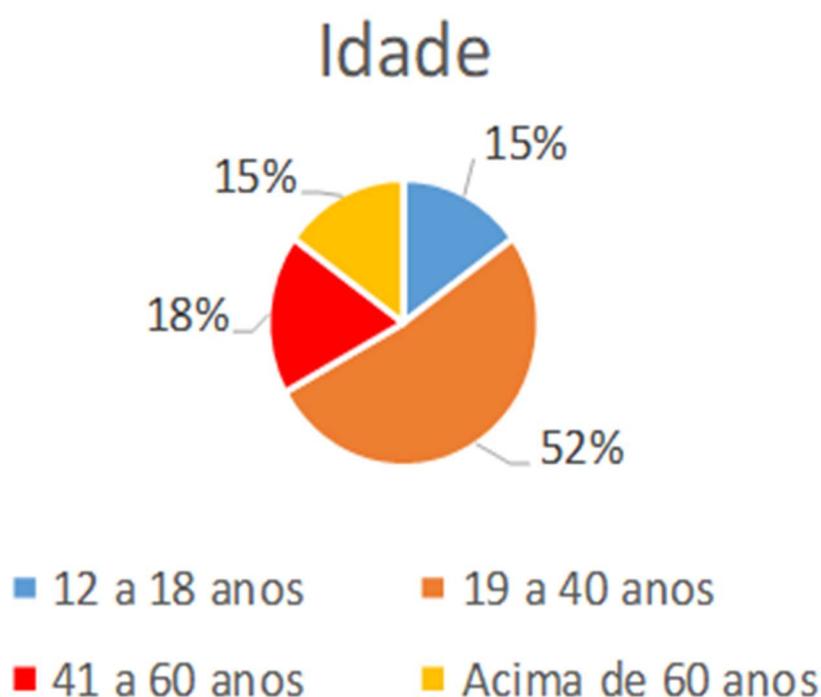
Gráfico 1 – Gênero dos entrevistados.



Fonte: Entrevista estruturada, janeiro de 2020.

Foi verificado que a maior parte dos frequentadores da Praça de Boa Viagem refere-se a um público mais jovem e adulto, com idade variando entre 19 e 40 anos, num total de 52% dos entrevistados (Gráfico 2). A porcentagem de adolescentes e idosos que frequentam a praça de Boa Viagem é praticamente igual (15% nas duas faixas etárias), inferindo que as praças não são mais tão atrativas aos adolescentes que podem estar buscando outras formas de se divertirem e que são mais comuns na atualidade como por exemplo o uso internet.

Gráfico 2 - Faixa etária dos entrevistados.



Fonte: Entrevista estruturada, janeiro de 2020.

Quanto ao público acima de 60 anos (idosos), sua presença é menor quando se compara a alguns anos atrás, quando a praça tinha um valor muito significativo para esse grupo, sendo um verdadeiro ponto de encontro dos idosos. As praças normalmente são conhecidas como espaços de ociosidade, portanto, sempre relacionadas com aqueles que dispõem de mais para usufruí-las como o público idoso. Todavia, isso não é a realidade da Praça de Boa Viagem. Nessa praça a presença do grupo de idosos é pequena quando comparada aos demais grupos como o de trabalhadores. Isso nos faz dizer que a relação forte que se criou no imaginário coletivo entre espaços públicos (como praças) e ociosidade não é tão significativa em termos numéricos.

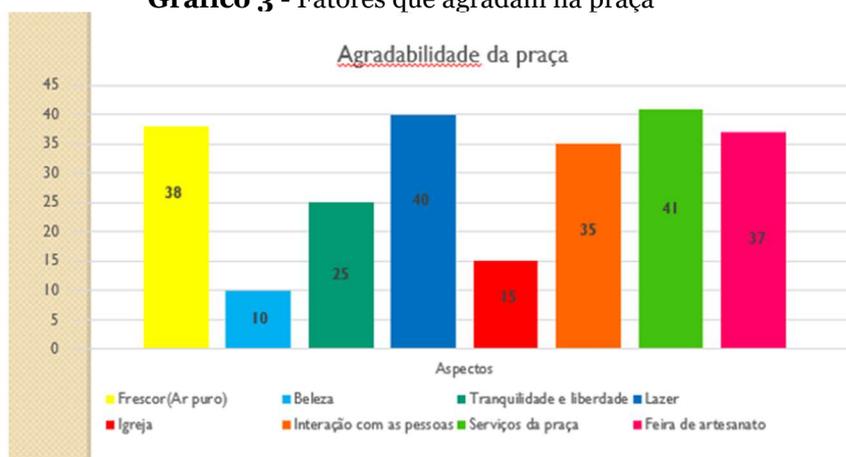
Após a contagem das entrevistas estruturadas realizadas foi verificado que na Praça de Boa Viagem havia uma certa equidade entre o número de turistas e de moradores da Região Metropolitana de Recife, dos 50 entrevistados, 28 eram habitantes locais e 22 eram turistas. Outro fator relevante é que dos 22 turistas entrevistados 17 eram nordestinos, certamente por saírem de suas respectivas cidades e virem conhecer o carnaval de Recife, como foi dito por muitos deles. Pode-se inferir que esse espaço público não é procurado apenas por turistas tampouco somente por moradores da região, realmente ele consegue abranger a todos, seja pelo lazer oferecido, pelos

serviços encontrados e pelos valores serem acessíveis, inclusive tem turistas que sempre que retornam a Recife visitam a Praça de Boa Viagem, como é o caso de Maurício Antônio Nunes, de Fortaleza – CE, que dessa vez trouxe o filho e outros parentes para conhecer a praça, para Maurício a praça consegue ter muitos elementos típicos de todo o Nordeste como o artesanato e as comidas.

Outra importante pergunta da entrevista estruturada era se o respondente estava visitando a Praça de Boa Viagem pela primeira vez, 92% dos entrevistados falaram que não era a primeira vez na praça, que já teriam feito mais de uma visita a mesma, o que realmente é um dado bastante relevante quando se vai analisar um espaço público com a importância dessa praça, teve duas senhoras, uma de 65 e outra de 59 anos que dizem frequentar a praça por mais de 10 anos, o que gera inclusive uma ideia de é pertencimento entre a pessoa e o local. Os grupos humanos atuam muito em um território. Através da modificação de um determinado território é que a paisagem se transforma, propiciando as pessoas que modificam essas áreas uma ideia de pertencer a algo ou à algum lugar (VIANA, QUEIROZ E COSTA, 2016; CARDOSO, 2017).

Uma das perguntas mais importantes da entrevista era o que agradava o entrevistado na sua ida a Praça de Boa Viagem, muitos dos 50 entrevistados falaram mais de um aspecto que tornava a referida praça agradável, as principais respostas estão contidas no Gráfico 3. O frescor da praça de Boa Viagem foi um aspecto bastante citado, segundo os entrevistados a proximidade da praça com o mar traz uma boa sensação térmica, certamente a praça é bastante procurada pelas pessoas por sua boa condição de bem estar como, por exemplo, ar mais puro e a forte presença da brisa do mar, o que acarreta em um agradável conforto térmico para os seus frequentadores, que muitas vezes procuram um local que tenha uma temperatura diferente do clima de Recife em geral que varia em torno de 26 a 31 graus (Climatempo, 2018) entre os meses de janeiro e fevereiro.

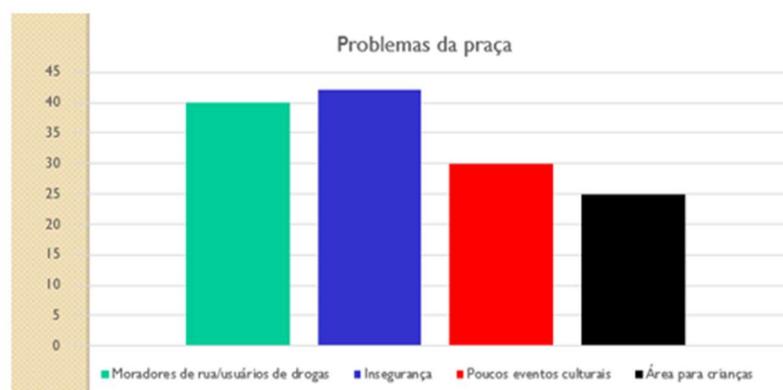
Gráfico 3 - Fatores que agradam na praça



Fonte: Entrevista estruturada, janeiro de 2020.

Com muita expressividade, foi comum uma parte das pessoas relatar que frequentam a Praça de Boa Viagem com certo receio por considerarem que trata-se de um espaço inseguro, do qual se apropriam certos grupos urbanos para venda e comércio de drogas, prostituição, etc. Portanto a insegurança (Gráfico 4) foi apontada como o principal problema da praça por 42 pessoas.

Gráfico 4 - Problemas da praça de Boa Viagem.



Fonte: Entrevista estruturada, janeiro de 2020.

Segundo o comerciante João Paulo Martins, 57 anos, comerciante da praça, não tem Policiamento no local, os comerciantes pagam uma cota mensal para pagar seguranças particulares, afim de evitarem transtornos com assaltos etc. A insegurança sem dúvidas é um fator muito importante a ser considerado no caso de estudos sobre melhorias nos espaços públicos e entre eles, as praças públicas. E é por esse motivo que é bastante considerável a quantidade de pessoas que preferem frequentar lugares privados como opções de lazer, afim de garantir sua segurança, mesmo que tenham que pagar para que isso aconteça, como relatado por muitos respondentes.

É visível que as cidades estão marcadas pelos diversos movimentos sociais existentes bem como por todas as transformações que nela ocorrem diariamente. A circulação de pessoas, as diversas territorializações, territorialidades e redes, são produtos individuais e coletivos, ou seja, não existem espaços sem significado ou que não se construam a exemplificação por todos que estão contidos na cidade (MOREIRA, MONTEIRO, 2014). A Praça de Boa Viagem não é diferente, ela é um verdadeiro extrato do que é muito visível em toda cidade de Recife, principalmente no tocante a uma análise social da capital pernambucana .

A localização central da Praça de Boa Viagem, certamente a faz ser um local privilegiado para que nela pudesse ocorrer uma grande quantidade de eventos culturais, capazes de agradar os seus frequentadores. No entanto a parte cultural é pouco explorada e por isso, configurou a terceira grande queixa dos entrevistados seguida da ausência de espaços próprios para crianças, visto que como comentado acima é considerável o número de famílias que levam seus filhos para brincar na Praça de Boa Viagem nos finais de semana, sendo este um dos principais motivos alegados pelos usuários para frequência na praça.

Foi perguntado durante a entrevista estruturada em um grau de 0 a 10 quanto o respondente indicaria uma outra pessoa a frequentar a Praça de Boa Viagem, 8 pessoas deram nota 6, 10 pessoas deram nota 7, 20 pessoas deram nota 8, 10 pessoas deram o grau 9 e 2 pessoas deram o grau 10. Os graus atribuídos demonstram que a maioria dos frequentadores de Praça de Boa Viagem se sentem seguros em indicar a praça para algum amigo/familiar, muitos falaram que não atribuiriam a nota 10 por achar que devem ser feitos ajustes na praça que façam com que a mesma fique mais atrativa, embora a maioria dos entrevistados acreditem que ela é uma opção de lazer muito boa, principalmente para quem não tem condições de ir para locais privativos e que certamente iriam precisar pagar para usufruir o espaço.

Na entrevista estruturada tinha uma pergunta sobre o que o frequentador da praça achava dos serviços oferecidos, muitos falaram que a praça como um todo tem várias opções de serviços que agradam, como a parte dos alimentos , onde muitas comidas são regionais como a tapioca e o bolo de rolo, o restaurante Ilha Sertaneja que também fica na praça foi bastante elogiado por se tratar de um restaurante regional, em relação aos serviços oferecidos aos turistas no balcão de informações os mesmo falaram que isso é muito bom e pouco encontrado nas diversas praças do Brasil e quanto ao serviço de venda de passeios turísticos, tanto os turistas como moradores da Região Metropolitana de Recife acham bastante válido ter esse serviço na própria praça, fazendo com que a pessoa não necessite ir a uma agência de viagem para adquirir tais passeios.

Ainda existem dois aspectos que foram citados pelos entrevistados e que possuem muita relevância, são eles: falta de área coberta para os comerciantes e ausência de banheiro público. O

Recife tem um clima predominantemente tropical úmido, típico do litoral leste nordestino, com temperaturas médias mensais sempre superiores a 18 °C, elevada umidade relativa do ar, baixas amplitudes térmicas e precipitações abundantes ao longo do ano. A temporada chuvosa da Região Metropolitana de Recife, inicia-se em abril se estendendo até agosto (GIRÃO, 2007), com isso se torna necessário a instalação de uma cobertura para que os vendedores possam vender seus produtos nos dias que estiver chovendo bem como possa abrigar os frequentadores da praça, tendo em vista que Recife é uma cidade que chove bastante durante todo o ano pelas peculiaridades de seu clima conforme descrito acima.

A instalação dessa cobertura garante o funcionamento da praça sem perdas de ganhos tanto para o comerciante quanto para o usuário. Retomando para a última oportunidade de melhoria mencionada, os usuários, quase em sua totalidade, reclamaram que a Praça de Boa Viagem não possui banheiro público, o que para eles é muito ruim, pois a praça tem uma grande circulação de pessoas, sendo necessário a construção de um banheiro público para atender essa demanda. A falta de itens básicos como um banheiro público faz com que muitas pessoas deixem de frequentar a praça por não terem serviços essenciais de higiene e limpeza.

A construção de um olhar sobre a cidade em sala de aula

No início a geografia começou a ser ensinada nas escolas porque tinha bastante utilidade a classe dominante, servindo como ferramenta fundamental para fazer a guerra, estudava-se principalmente as características físicas a ponto de preparar os soldados para o combate (LACOSTE, 1988). Hoje a “guerra” é como ensinar de forma a termos alunos mais críticos, que saibam mais sobre o local em que vivem, que conheçam por exemplo a praça do bairro em que moram para que possam conhecer a cidade que esta praça está inserida.

Segundo Vesentini (1996), o espaço geográfico deve ser pensado como um espaço social, levando em conta todas as lutas de classes e todos os conflitos sociais presentes no Brasil. A geografia não se deve ser pensada de forma isolada, principalmente com objetivos de uma só classe, visto que a geografia procura se articular com teorias, métodos, conceitos e vários conhecimentos obtidos na sociedade. A Praça de Boa Viagem, como foi mostrado no trabalho é um local que é caracterizado por ser um espaço social onde se tem uma variedade de pessoas com idades diferentes, em busca de tipos de lazer variados e com visões diferentes desse espaço público, logo essa praça é um exemplo de como não se deve analisar a geografia de forma isolada.

O ensino da geografia é um assunto bastante discutido no meio acadêmico entre os diversos especialistas da área, principalmente no tocante as transformações que o planeta vem tendo,

gerando uma crise no ensino da disciplina. Tem-se vários assuntos ensinados em sala de aula que visam apenas a sua reprodução em uma prova escrita, enquanto o mundo vem vivenciando uma luta de classes intensa, um avanço tecnológico muito rápido, fazendo com que tenhamos que repensar os conteúdos da geografia e se eles da forma que estão sendo repassados para os alunos está atingindo um dos objetivos da disciplina que é de compreender o mundo em que estamos inseridos.

Segundo Pereira (2003) a geografia tem como papel importante no ensino básico o fato de poder garantir aos alunos os códigos necessários que os permitam desvendar a realidade diante da espacialidade de todos fenômenos, sendo ela uma alfabetizadora geográfica dos discentes. Poder ensinar o aluno a ler o mundo é de suma importância e deve ser construído com ele no cotidiano (CALLAI, 2005). Como poder fazer com que o aluno saiba ler o mundo? A Praça de Boa Viagem é um ótimo exemplo de como o aluno pode fazer uma leitura do mundo, ou seja, do micro para o macro, nela encontra-se desigualdades sociais, manifestações culturais das mais variadas, espaço de lazer para todas as idades, importância econômica, um verdadeiro extrato do que consiste um espaço urbano, e uma praça por ser um local que faz parte da maioria do cotidiano das pessoas se torna um ótimo laboratório para essa compreensão do espaço urbano como um todo por parte do aluno.

Educar, não pode nenhuma hipótese, ser resumido a frequentar os bancos escolares, mas sim formar pessoas que possam mudar não só a sua história como o mundo em que vivem. A criticidade do aluno deve ser explorada para que se possa sair de um ensino enraizado/reprodutor para um ensino crítico, esse é o verdadeiro sentido da educação (FREIRE, 1996). Fazendo uma conexão com o que é falado por Freire podemos dizer que um trabalho de campo é muitas vezes bem mais atrativo do que uma sala de aula, o professor juntamente com a escola deve procurar oportunizar aulas de campo com a finalidade de que os alunos possam ser críticos das cidades em que vivem, podendo compartilhar suas indagações em sala de aula, melhorando o ensino de todos.

O estudo da cidade e todas suas configurações (sociais, físicas, culturais e econômicas) se faz muito relevante para se obter dados sobre as formas de moradia, traz entendimento do lugar e costumes e que tipo de vida urbana a população desfruta (SIQUEIRA, 2013; ASSIS, 2014). O fato de habitar é muito amplo, pois traduz o modo de vida individual, a produção de cultura e a impressão da identidade com o local, etc (CAVALCANTI, 2012).

Segundo Peñalosa (2012), uma cidade para ser considerada boa para morar é aquela que a população gosta de viver nela, circular livremente nas ruas e parques, independentemente de sua classe social ou condição financeira e que elas devem pensadas e projetadas para pessoas com

restrições de locomoção. A Praça de Boa Viagem é um ótimo local para se analisar esse pensamento de Peñalosa, será que essa praça engloba os locais que os cidadãos recifenses gostam de frequentar? Será que ela está pronta para receber todos de forma igual? O que essa praça diz sobre a cidade que está inserida? Essas indagações podem e devem ser discutidas em sala de aula.

Em relação a geografia escolar, é importante sempre associar o ambiente que o aluno está inserido socialmente com o conteúdo passado em sala de aula, pois é através dessa linha de raciocínio que o aluno começa a construir o seu próprio conhecimento científico - escolar sobre o tema passado na instituição de ensino. “O conhecimento social é uma necessidade no ensino e só pode ser gerado quando este permite o diálogo com a realidade dos discentes, com o cotidiano, com as informações que nele estão contidas e que são, portanto, geográficas” (BOTÊLHO, SANTOS, 2016). Trabalhos de campo devem ser voltados com esse pensamento, ou seja, para a realidade dos alunos, dessa forma haverá ensino, não se pode querer ensinar ao aluno um tema que está muito longe de sua realidade, primeiro o aluno tem que conhecer o seu espaço para depois poder conhecer o espaço dos demais, por exemplo: Não podemos ensinar um aluno de Recife-PE sobre algo da cidade de São Paulo se ele ainda não conhece o seu bairro e nem a cidade de Recife o bastante.

É necessário discutir no ambiente escolar sobre as diversas transformações que vem acontecendo nas cidades bem como sobre a educação, primordialmente no que tange ao ensino sobre lugar e cidade. Na atualidade temas como a inversão de valores do homem, crises do meio ambiente, urbanização, dentre outros, fazem com que o professor de geografia tenha que repensar sobre essas realidades para que se possa passar os conteúdos para os alunos de forma reflexiva, onde o professor possa também conhecer a opinião do aluno sobre o tema, afim de se tenha um aprendizado conjunto.

Sabe-se que a geografia é uma ciência que tem como objetivo buscar entender as relações do homem com a natureza, bem como o estudo do dia a dia, dos fenômenos naturais e espaços, dessa forma, o professor de geografia deve trabalhar com a análise da cidade em sala de aula, podendo usar várias metodologias e recursos didáticos que chamem a atenção dos alunos.

Vale ressaltar que a educação não só envolve processo de ensino-aprendizagem como também trabalha os valores morais dos indivíduos, o que é muito importante para que se tenha um bom entendimento do que é um convívio em sociedade e como o ensino escolar se torna fundamental para a formação de uma pessoa (MANFIO, 2012). É exatamente pensando sobre o convívio em sociedade que o professor deve oportunizar o aluno a ser crítico, como ele pode fazer para que o aluno faça uma análise sobre o espaço em que vive?

Uma boa sugestão para que o professor possa trabalhar com seus alunos sobre as cidades é fazer com que os alunos conheçam um pouco mais sobre as praças públicas, através de trabalho de campo. Esses espaços públicos são um ótimo exemplo de um espaço urbano, sendo assim estimular os alunos a conhecerem as praças, seus usos e características pode auxiliar o professor em repassar o conhecimento geográfico sobre as cidades a partir das análises realizadas pelos seus alunos. O professor pode separar os alunos em equipes e pedir que levantem informações sobre as praças escolhidas por eles mesmos, fazendo um relatório sobre a praça escolhida contendo: aspectos sociais, atividades econômicas e características culturais da praça, coletando imagens inclusive.

A sugestão para esse trabalho de campo será realizá-lo em três etapas: pré-campo, campo e pós-campo. No pré-campo, será feito um planejamento do trajeto a ser seguido por cada equipe, preparação da turma e explicações dos objetivos da saída, o que os alunos devem coletar de informações, exemplos de imagens a serem trazidas no relatório etc. Campo: Fazer uma ficha com os dados a serem coletados como também registrar imagens daquilo que chamou a atenção da equipe na praça bem como anotar todas as observações feitas pelo grupo. No pós-campo cada equipe irá apresentar seu relatório, mostrando todas imagens e dados coletados, depois o professor irá fazer com que os alunos façam uma comparação entre as praças visitadas, o que mais chamou a atenção deles e o que os alunos conseguiram analisar sobre a cidade a partir do estudo sobre as praças públicas.

O professor pode levar todos os alunos em um dia posterior, após todas as discussões, para a Fundaj em Casa Forte, bairro do Recife, pois nessa importante instituição é capaz dos alunos terem acesso a uma grande quantidade de informações sobre toda a cidade de Recife, fotografias, textos, vídeos, que nos trazem uma ideia da rotina da cidade no século passado, inclusive podendo levar os alunos a verem informações das mesmas praças que eles visitaram e registraram as suas próprias vivências, isso fará com que os alunos tenham a dimensão do que representa uma praça pública para uma cidade e o que um estudo sobre a cidade em que vivemos representa para a sociedade.

Conclusão

Pode-se concluir que todas as cidades do mundo estão em constante transformação, Recife-PE é apenas mais uma, e a geografia por sua vez por ser uma ciência que estuda os fenômenos urbanos vem trazer a todos cidadãos os mais diferentes debates, com criticidade e com o objetivo de sempre atender os anseios da grande maioria das pessoas. Através de todos argumentos dos

autores que foram apresentados neste trabalho é possível afirmar que no mundo contemporâneo os espaços públicos estão ficando cada vez menores e mais esquecidos pelos governantes.

O aumento da violência em todos os lugares do Brasil, principalmente em locais públicos, sem sombra de dúvidas é o principal fator que leva as pessoas a procurarem outros tipos de lazer em ambientes privados, isso acaba fazendo com que os espaços públicos percam a sua principal função, que é a de garantir o seu uso social com a finalidade de possibilitar o encontro e convívio das pessoas.

Portanto, com base na revisão bibliográfica realizada, nas observações feitas e nas entrevistas com os frequentadores da Praça de Boa Viagem, Recife-PE, pode-se afirmar que o espaço público Praça de Boa Viagem não está em conformidade com todos os anseios dos turistas e moradores da Região Metropolitana de Recife, mas é considerado ainda uma ótima opção de lazer para várias famílias.

Diante do que foi apresentado, torna-se urgente que a Praça de Boa Viagem seja tratada de forma adequada pelos órgãos responsáveis de sua administração, é preciso ser feito um levantamento não só dos problemas dessa praça como dos demais espaços públicos da cidade de Recife-PE, afim de que se possa investigar de forma pontual os problemas existentes para que estes sejam sanados. Através de consultas realizadas com a população pode-se chegar a um resultado eficiente e que venha trazer o real significado da palavra cidadania, onde o povo possa conduzir com o governo as melhores decisões a serem tomadas para que os espaços públicos sejam bem aproveitados por todos.

Conclui-se também que devemos sempre repensar a educação como forma de melhoria dos espaços públicos, foi sugerido, portanto, nesse trabalho, como ferramenta auxiliar na disciplina de geografia, a aula de campo para análise da cidade em que vivemos. Foi explicado por exemplo como o professor pode trabalhar com criticidade a análise dos alunos para estudar com eles temas como as praças públicas, cidades etc, fazendo com que os alunos possam não só analisar o espaço que estão inseridos como proporem melhorias para que esse espaço de fato seja usado de forma correta. Dessa forma podemos melhorar não só o ensino da geografia como também gerar desde cedo cidadãos críticos para que futuramente não tenhamos que deixar de viver por termos medo do mundo que nós mesmos construímos.

Referências

ALEX, S. **Projeto da Praça: convívio e exclusão no espaço público**. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

AMARAL, A. B. A. **As vivências na Praça de Casa Forte: ontem e hoje**. 70p. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade Damas Da Instrução Cristã. Recife, 2017.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005

ASCHER, F. **Metapolis ou lçavenir des villes**. Paris: Editions Odile Jacob, 1995.

BRASIL. **Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406compilada.htm>. Acesso em: 19 set. 2020.

ASSIS, E. L.M. **A Cidade na Sala de Aula e a Aula na Cidade: O Trabalho de Campo como metodologia de ensino de Geografia** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_geo_pdp_edson_luis_mello_de_assis.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

BOTÊLHO, L.A.V; DOS SANTOS, F. K. S; SANTOS, M.F. **A educação ambiental e a geografia escolar: dimensões curriculares, possibilidades e desafios contemporâneos**. Caminhos de Geografia (UFU), v.17, p.126-143, 2016.

BOULLÓN, Roberto C. BAPTISTA, Josely Vianna. (trad.) **Planejamento do espaço turístico**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 Fev. 2020.

CALLIGARIS, C. **A pauta dos jovens sem pauta comum**. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 nov. 2011. Caderno Ilustrada E14. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/9335-a-pauta-dos-jovens-sem-pautacomum.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2020.

CARDOSO, D. et al. **Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento**. GOT, Revista de Geografia e Ordenamento do Território, Porto, n. 11, p. 83-97, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218212672017000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 set. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. O ensino de Geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DENARDIN, V.C.C.; SILVA, A.P. **Praças urbanas como espaços para o turismo e lazer: um estudo preliminar na praça general Osório na cidade de Santa Maria/RS**. II Semintur Jr. Universidade de Caxias do Sul, 2011.

ECKER, V.D. **O conceito de praça para a qualidade da paisagem urbana.** Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, Natal, v.5, n.1, 2020.

FREIRE, P. **Ideologia e Educação:** reflexões sobre a não neutralidade da Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEHL, J. **Cidade para as pessoas.** 3ª edição, ed. São Paulo, Perspectiva, 2015.

GIRÃO, O. **Análise de processos erosivos em encostas na zona sudoeste da cidade do Recife – Pernambuco.** Rio de Janeiro: UFRJ / CCMN, 2007.

GOHN, M. G. **Os jovens e as praças dos indignados:** territórios de cidadania. Revista Brasileira de Sociologia, Brasília, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2013.

GOMES, P.C.D.C. **Condição urbana:** ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População no último censo:** IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama> >. Acesso em: 20 set. 2020.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra.** Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LUNARDELLI, A. L. B. L. **A proteção de áreas públicas, In:** Manual prático da Promotoria de Justiça de Habitação e Urbanismo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2005.

MACEDO, S.S. ROBBIA, F. **Praças Brasileiras.** São Paulo: Edusp, 2002.

MANFIO, V.; SEVERO, M. D. A Geografia e a escola repensando a cidade em sala de aula: uma proposta metodológica. **Revista Perspectiva geográfica.** Unioeste, v. 9, n.10, 2012.

MOREIRA, M. R. R.; MONTEIRO, J. L. G. **As diversas territorialidades da praça dos carreiros.** In: I Simpósio Mineiro de Geografia, 2014, Alfenas-MG. Das Diversidades a Articulação Geografia. Alfenas, 2014. v. 1. p. 1018-1032.

NARCISO, C. A. F. **Espaço público:** ação política e práticas de apropriação. Conceito e procedências. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro, v. 9, 2009.

PEÑALOSA, E. **A boa cidade:** entrevista com Enrique Peñalosa. Fronteiras do pensamento. Disponível em <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/a-boa-cidade-entrevista-com-enrique-penalosa>>. Acesso em 17 jun. 2020.

PEREIRA, D. **Paisagens, lugares e espaços:** A Geografia no ensino básico. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 79, p. 9-21, 2003.

SALGUEIRO, T. B. **Espacialidades e temporalidades urbanas.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; LEMOS, Amália Inês Geraiges (Orgs). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2003, p.367-369

SILVA, I.M.F. **Análise dos Espaços Públicos do Município de Varginha – MG.** 2011. 39p. Trabalho de Conclusão de curso (Bacharelado em Geografia). Universidade Federal de Alfenas.

SILVA, M.J.; OLIVEIRA, M.L.; MALFITANO, A.P.S. **O uso do espaço público da praça:** considerações sobre a atuação do terapeuta ocupacional social. Cad. Bras. Ter. Ocup. v. 27, n. 2, 2019.

SIQUEIRA, M. V. PDE –**Entre o ideal e o real:** reflexões geográficas em prol do direito à cidade – Realeza, 2013.

VESENTINI, J. W. **Geografia crítica e ensino.** In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino. Para onde vai o ensino de Geografia? 5ª ed- São Paulo: Contexto, 1996.

VIANA, W. C.; QUEIROZ, L. A. P. de; COSTA, M. C. R. **Formação ideacional da paisagem e as contribuições da Arqueologia e da Geografia.** Revista on-line Sodebras, volume 126, 2016, p. 31-36. Disponível em: <<http://www.sodebras.com.br/edicoes/N126.pdf>>. Acessado em: 20 set. 2020.

DA CASA À ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Maria Beatriz Andrade Fernandes¹

Introdução

Para haver uma educação humanizada é necessário olhar para os humanos que fazem parte do processo: humanos que riem, choram, sentem raiva, amor, indignação e que questionam. A vida humana completa é também uma exigência para se aderir à realidade geográfica: “todo o afeto, todo corpo, todos os hábitos” (DARDEL, 2011. p. 34) são necessários para geografar o nosso entorno. Praticar um ensino de geografia humano é perceber os sujeitos humanos inseridos na realidade geográfica. Não se faz Geografia sem sentir, sem ser. A valorização das experiências pessoais com o espaço é essencial para se construir outras práticas de ensino, visto que a educação acontece de fato por elas -as experiências-. (LARROSA, 2015)

Estas experiências, por sua vez, ficam gravadas em nós em forma de emoções. “A mediação das emoções com espaço acontece através do corpo emocionado” (SILVA, 2016; p. 113), ou seja, suas formas de se expressar revelam minúcias sobre sua relação com o espaço e com o outro. Para isso, entende-se que um ensino de geografia que permite o estudante compreender o mundo a partir de um pensamento espacial (Callai, 2010) deve passar pelas suas experiências pessoais com o espaço, pois estes permitem uma articulação de escala local para a compreensão do global.

É tendo como base estas reflexões sobre as experiências da vida humana, as emoções que elas evocam nos sujeitos e a necessidade de um ensino de Geografia humanizado que se introduz esta pesquisa. Nisto, perguntamo-nos: “Como as experiências e emoções cotidianas sentidas pelos alunos estimulam práticas outras no Ensino de Geografia?”.

O Objetivo Geral da pesquisa é analisar a importância de valorizar as experiências e emoções cotidianas para a humanização das práticas no ensino de Geografia. Já os objetivos específicos são: apresentar os conceitos e a importância pedagógico-geográfica das experiências e emoções; abordar a necessidade de outras práticas de ensino de Geografia, a partir de uma ótica humanista e propor alternativas e possibilidades para a realização de práticas humanizadas e socioafetivas no ensino de Geografia.

A pesquisa possui um problema que exige uma abordagem qualitativa para formulação de suas reflexões e conclusões, tendo o ambiente natural como “fonte direta para coleta de dados,

¹ Universidade Federal de Pernambuco; Graduanda de Licenciatura em Geografia; beatriz.andradef@ufpe.br

interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV, 2013, p. 128). objetivos por sua vez, tem caráter explicativo, já que fomentam a análise de um fenômeno e de seus fatores geradores, tornando mais compreensível a realidade ao seu redor (PRODANOV, 2013). A coleta de dados será feita a partir de um levantamento bibliográfico a fim de reconhecer como a experiência é tratada por teóricos da Geografia e da Educação. Entende-se neste Trabalho a educação humanizadora como aquela que traz o ser humano a identificação com sua inerente condição humana (MIRA *et al.*, 2019), que muitas vezes lhe é roubada mediante situações de privações sociais adversas (Arroyo, 2002 apud PRETTO E ZITKOSKI, 2016, p.54).

Defende-se aqui que quando o sujeito é levado a refletir sobre suas experiências e emoções nos diferentes espaços que ocupa, há um reencontro entre este e sua condição humana. Em termos de ensino de Geografia, Cavalcanti (2015) ressalta a importância da apreensão da realidade, do ponto de vista espacial, na construção de uma geografia desenvolvida ao longo da formação humana. As experiências vividas, como primeiro vislumbre para se propor um ensino de geografia comprometido com uma formação humanizadora, são essenciais para identificar como os indivíduos se põem no mundo e como estes se relacionam com os espaços.

Larrosa (2015) entende a necessidade de uma educação comprometida com as experiências dos estudantes que rompa com as hegemonias da educação normal, onde nada parece passar aqueles que aprendem. Uma prática de ensino-aprendizagem que coloca em evidência o cotidiano dos estudantes a partir de uma “pedagogia da comunicação” (FREIRE, 1979, p.69 apud PRETTO E ZITKOSKI, 2016, p. 54) e estimula o compartilhamento de vivências em espaços distintos promove uma aproximação com aquilo que está sendo ensinado. Para Tuan (1983), “Experienciar é aprender (...). O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento” (p.10). Experiências estão ligadas por essência às emoções. A emoção aqui é lida como categoria de análise da geografia humanista, na chamada Geografia das Emoções. Parte-se do pressuposto de que a expressão das emoções recebe influências culturais (REZENDE E COELHO, 2011 apud SILVA, 2019 p. 49) e que a relação das pessoas com os espaços é uma relação emocionada (SILVA, 2018), através de sentimentos, sensações e leituras sensíveis dos lugares e paisagens (PERSI, 2014).

Compreender as emoções dos estudantes com os espaços por eles ocupados é considerado aqui como um ponto de partida para um ensino de Geografia que estimula o aluno a refletir criticamente sobre o mundo a partir de uma análise cuidadosa do seu cotidiano e de seu próprio ser.

A casa

Iniciamos nossas reflexões no primeiro lugar íntimo de cada um de nós: a casa. Local de afetos, emoções e constituições do ser. A casa da infância e da adolescência vai morar em nós independente das outras para onde vamos ao longo da vida. A educação escolar lida com sujeitos que vem todos os dias de suas casas e que são influenciados pelos acontecimentos vividos nela. Por mais distante que pareça estar da escola, a casa é carregada até ela através de cada sujeito, sendo eles os representantes de sua realidade.

Nossa primeira noção de pertencimento vem da casa onde moramos. Nas palavras de Bachelard (1979, p.24), “(...)ela é nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo”. As experiências vividas em casa são tão importantes para o desenvolvimento do indivíduo que integram documentos curriculares nacionais, a exemplo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que ao tratar da Geografia nos anos iniciais na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, indica como primeira habilidade a ser desenvolvida: “Descrever características observadas de seus lugares de vivência (*moradia*, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.” (BRASIL, 2017, p. 371. *Grifo nosso*).

A presença da moradia como unidade temática a ser construída no ensino fundamental indica o início de uma abordagem espacial escalar que parte de um ponto de vista local para posteriormente alcançar o global. Esse olhar acompanha o movimento do crescer da criança e leva em conta suas experiências iniciais, que neste caso acontecem primeiramente no seu lar, o seu primeiro mundo. Estas experiências, nas palavras de Besse (2014, p. 91), não devem ser vistas como uma romantização da Geografia, mas “deve ser entendida como habitat, como circulação de coisas e de homens, como gênero de vida, ou seja, como meio da *práxis* humana”.

Suess (2019, p. 184) analisando as propostas dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) revela o caráter humanista do documento ao afirmar que este promove uma “atenção dada ao imaginário, experiência, representações, significados, percepção espacial de cada indivíduo (...) e consideração dos laços afetivos e referências socioculturais”. Para um ensino de geografia humanista e comprometido em promover uma visão holística de mundo, considerar estes pontos é fundamental. Para tanto, partir da casa não é só apenas um movimento escalar, mas um olhar para a humanidade do espaço: “as casas são sedes de afetos, esperanças e aconchego familiar” (PERSI, 2014, p. 211)

A casa é o local onde começamos a nossa existência na Terra e onde tomamos consciência de nossa condição humana (DARDEL, 2011). É a partir dela que nos fixamos e por ela temos a

base “das relações de *habitar, construir, cultivar, circular*” (DARDEL, 2011, p. 40). Esses movimentos são responsáveis pelas primeiras experiências e emoções que temos ao estar em um espaço.

A casa é um espaço criado. É quem a habita que a transforma em casa. Essa potência criativa carrega humanidades que por vezes, são suplantadas no mundo. Todo ser cria e cria primeiro em sua casa: cria a disposição dos objetos, estabelece os primeiros passos de suas rotinas, sonha seu futuro. Para Lang (1985, p. 202, *apud* SOUZA, 2019, p. 12) “a casa é o vazio íntimo que esculpimos no anônimo, o estrangeiro. Tudo foi transmutado em casa(...)”.

A visão bachelardiana nos convoca a uma noção de casa para além do geométrico, do mensurável. Muito mais do que cômodos, é na casa que se permite ao ser o sonho e o devaneio. É onde se mantém viva a lembrança e onde se estrutura o pensamento de futuro. É nela onde desenvolvemos a noção de habitar que temos em nós antes mesmo de receber este conceito na escola, pois “todo espaço verdadeiramente habitado traz em si a noção de casa” (BACHELARD, 1979, p. 17).

A casa, quando dista da violência e da opressão, é reconhecida como espaço da acolhida e é a gênese do sentimento de proteção. Nela, estão às primeiras experiências vividas do indivíduo, além de suas primeiras relações sociais. Ela é “o ponto de partida primitivo, é o centro e a origem de um mundo” (TUAN, 2011, p. 10). A casa também é um berço que protege o íntimo do sujeito, é “a base onde se aconchega nossa subjetividade” (DARDEL, 2011, p. 41).

Tuan (2011) também afirma que o retorno á casa após um dia no mundo é como uma volta ao passado. Os espaços da casa retêm o sujeito que éramos antes de sair e a volta para ela se encontra carregada dos signos e significações que obtivemos ao caminhar pelo mundo. O movimento de retorno a casa pode valer-se de uma perspectiva heraclitiana: o sujeito que sai dela não é o mesmo que para ela volta. Quando retorna, o sujeito promove um encontro entre seus saberes vividos na casa com aqueles que foram adquiridos ao longo do dia, ressignificando o que já sabia e acrescentando o que antes era desconhecido. É nela onde se espacializam as lembranças que estariam dispersas no tempo (BACHELARD, 1979).

Na casa os sujeitos tem contato direto com suas emoções. Sem os burburinhos das ruas, é nela onde eles se sentem à vontade para rir, chorar, sentir medo, preocupação, alívio, esperança. Essa subjetividade da casa não é apenas uma parte poética da existência, mas uma prova de uma parcela da condição humana que muitas vezes se perde no engessamento das rotinas.

É tendo como base esta reflexão que se faz entender a importância da presença da casa na escola. Materializá-la na sala de aula a partir do compartilhamento de experiências dos sujeitos que nelas habitam trará personalidades ao ambiente, além de permitir que cada sujeito reflita

sobre a importância do espaço de onde vem. Ao considerar ser parte de um lugar no mundo o sujeito está verdadeiramente *habitando* (SOUZA, 2019). Para Leite e Barbato (2011):

O lugar ganha vida nas experiências do cotidiano e por isso se impregnado de sentido: a casa onde nasci, a rua onde brinquei, a escola onde estudei, a praça do primeiro beijo... Assim, na medida em que são intensificadas as experiências vividas nos lugares, são decorrentes os sentimentos de pertencimento/ estranhamento e afetividade/rejeição. (p. 236)

A casa, portanto, é um lugar, no sentido geográfico do termo. Nela, há elos afetivos, vivências, memórias e significados. Não há inércia, mas uma constante reafirmação da sua significância a partir das experiências vividas (SILVA, 2018). A casa é um lugar de espacialidades.

Ao se deparar com a oportunidade de partilhar sua experiência com os espaços, o sujeito começa a dar sentido ao que aprende. O conhecimento já não parece estar pairando sobre sua cabeça, mas encontra significância no seu cotidiano. É nesta abordagem escalar que o sujeito relaciona as partes com o todo e contextualiza o que lhe é ensinado. Como afirma Souza (2019):

A reversibilidade habitar-habitante é ampliada na relação mundo-sujeito de modo que ambos os pares façam sentido como maneiras de compreender o fazer-lugar. (...) Centrado nos vínculos que os sujeitos constroem para significar e corporificar o espaço, o lugar é desdobramento e condição para a existência do corpo-consciência. (p.12)

As maneiras de promover um compartilhamento de experiências subjetivas são múltiplas, sendo necessário, como afirma Callai (2005) uma familiarização do docente com as concepções teórico-metodológicas que reconheçam o saber do outro e sua capacidade de ler o mundo, essenciais para se pensar um fazer pedagógico que de fato permita a experiência vivida tomar espaço na sala de aula. É importante ressaltar que uma experiência vivida jamais poderá ser compartilhada em sua totalidade, pois o que de fato experienciamos e sentimos de maneira autônoma e subjetiva não pode transcrito em palavras ou outras formas de linguagem (LARROSA, 2015).

Na escola, a casa ainda é vista como local, não como lugar. Importa-se falar de sua localização na rua, seu tamanho, suas cores, mas não de sua significação para quem nela vive. Assim confirma-se a partir de uma rápida busca sobre planos de aula referentes ao tema. Diante do que a escola apresenta, a casa tende a ser vista como um local inerte, parado e tão pertencente ao cotidiano do aluno que este nem sequer precisa reparar em algo além de suas portas e paredes.

Promover uma observação superficial das casas não é um erro. Pelo contrário, é de suma importância para o aguçamento do olhar para as diferenças do entorno. Porém, ao permitir que o aluno fale sobre sua casa de maneira a enaltecer as personalidades do lugar, o próprio ser enuncia suas grandiosidades expostas nas minúcias: a disposição dos objetos em seu quarto de maneira a

valorizar a entrada da luz, a rotina de movimento dos corpos que nela habitam, os cheiros, os cômodos preferidos (e porque o são). Isto é a exemplificação do que diz Wright (2014) ao falar sobre subjetividade como:

(...) Uma disposição mental para conceber as coisas com referência a si mesmo, ou seja, como elas aparecem para uma pessoa, ou como elas afetam e podem ser afetadas pelos desejos e interesses de uma pessoa. Enquanto tal disposição frequentemente, de fato, leva ao erro, ilusão, ou decepção deliberada, é inteiramente possível conceber as coisas não apenas com referência a si mesmo, mas também realisticamente. (p. 8)

Dentro da proposta de um ensino de geografia humanizado, a casa e suas implicações na vida humana proporcionam uma interessante contextualização e um ponto de partida para a construção de conceitos e desenvolvimento das habilidades da geografia escolar. A casa é o primeiro lugar do sujeito aluno. Saber escutar seus relatos sobre a casa para além de uma descrição do que chega a partir dos sentidos, mas sim daquilo que fica a partir das emoções e das experiências exercita a escuta necessária para transformar a uma prática educativa que se preocupe em *falar com quem se ensina* (FREIRE, 1996).

Os caminhos

O movimento de olhar para si é o ponto de partida na reflexão sobre experiências e emoções. Não que esta pesquisa esteja pautada em personalidades da autoria, mas há um esforço de convidar o leitor para que olhe em direção as suas próprias estradas. O percurso traçado neste capítulo acompanha o movimento que todos fazem em algum momento da vida: a saída da casa para percorrer caminhos. Estes caminhos podem ser físicos, citadinos, rurais, mas também podem ser o fruto das representações que a memória e as experiências fazem deles.

Num primeiro momento considera-se o caminho como todo percurso feito. Os trajetos, que ficam gravados como parte da rotina, e tornam-se incolores em razão da cotidianidade, são trazidos aqui com o objetivo de seres coloridos pelas vivências. Seamon (2013) chama estes movimentos repetitivos da rotina de “danças-do-corpo” e ao desenrolar destes de maneira espacializada ele denomina “rotinas espaço-temporais” (p. 12). Ele reconhece que sua presença é essencial para permitir que os sujeitos se movimentem, dando atenção ao necessário, mas salienta que rapidamente elas se tornam um problema por mecanizarem nossas ações. Como um terceiro movimento, o autor sugere a “a dança-do-lugar”, uma junção de danças-do-sujeito e rotinas espaço-temporais que se encontram no cotidiano e tem uma potência de revitalizar os ambientes.

Este encontro de rotinas pode ser uma importante ferramenta para o ensino de Geografia. Seamon (2013), para justificar a relevância das danças-do-lugar na ciência geográfica, diz: “As noções de dança-do-corpo, rotina espaço-temporal e dança-do-lugar possuem valor porque elas unem as pessoas com espaço, lugar e tempo” (p. 14).

Quando se está em um espaço, o sujeito põe seu corpo no mundo e é afetado por ele. Como explica Silva (2016), este encontro do sujeito com o espaço acontece pelo corpo e é evidenciado por diferentes emoções que definirão as distintas espacialidades, pois “corpo, ação, emoção e espaço estão intrinsecamente relacionados” (SILVA, 2016, p. 114.).

Para dar um caráter mais humanizado às análises espaciais deve-se voltar o olhar para estas relações entre o sujeito e o espaço ultrapassando as dimensões capitalísticas de ocupação e identificando os aspectos humanos que desenvolvem o sentimento de habitação, iniciado na casa e transportado para os outros espaços. A educação para o futuro, que se propõe a ensinar a condição humana, considera estas características da vida de modo a contextualizar permanentemente a relação do sujeito com o conhecimento (MORIN, 2000).

Ao sair da casa, o sujeito se depara com um primeiro caminho a sua frente: sua rua. Carlos (2007) diz que a rua é: “a dimensão concreta da espacialidade das relações sociais num determinado momento histórico, revelando nos gestos, olhares e rostos as pistas das diferenças sociais” (p. 51).

Este é o momento em que o ser entra em contato com outros universos semelhantes ao dele, mas ainda assim singulares. Ao se pôr como observador da rua, o sujeito tira suas conclusões sobre as dinâmicas que nela ocorrem e as naturaliza pela convivência: em que momento ela fica mais movimentada, se os moradores aproveitam dela ou ficam reclusos em suas casas, o horário de funcionamento do comércio e as demais danças destes lugares.

As experiências que o sujeito vive ao sair de casa têm papel fundamental na construção de sua identidade socioespacial, a partir das práticas sociais e espaciais que desempenha (COUTO, 2010). Na rua, ele expõe o que conhece, toma conhecimento do que não sabe e também é lido e conhecido por aquilo que o rodeia. Nas palavras de Tuan (2011), “A experiência está voltada para o mundo exterior. Ver e pensar claramente vão além do eu” (p. 10)

Aquilo que acontece na rua desperta o olhar do indivíduo para o que acontece na cidade. Cavalcanti (2015) afirma que cada um, seja aluno ou professor, representa o mundo a partir da linguagem que tem em si. Isso se dá porque o mundo ao nosso redor é lido de acordo com nossas

experiências mais próximas. “A experiência é, ao mesmo tempo, inserção súbita no grande acontecimento do mundo e descoberta da presença deste acontecimento em nós” (BESSE, 2014, p. 106).

Nestes caminhos, percorridos através de estradas de concreto, o sujeito pisa no chão, sente o calor, olha e observa o que acontece ao seu redor e é afetado por aquilo que chega a si. Pode não ser um acadêmico, mas faz Geografia a partir de sua própria humanidade e das interações sociais com os outros (KAERCHER, 1996).

A ciência geográfica dá nomes a estas dinâmicas e a Geografia escolar as apresenta em conceitos, que podem ser de difícil assimilação para os estudantes. Por esta dificuldade, a alfabetização geográfica para uma leitura de mundo pode ficar comprometida, já que o objeto de estudo tende a aparecer descontextualizado. A falta de textualização das leituras da vida é um dos motivos que leva Suess (2019) a afirmar que o alunado contemporâneo não se sente atraído pela escola.

Kaercher (1996) afirma que o problema não são os conteúdos, mas a forma como construímos eles. É isto que vai definir o tipo de educação que teremos. Ele traça alguns pilares básicos para a inserção do mundo vivido no ensino de Geografia, como uma oportunidade de superar o apego metodológico ao livro didático. O segundo pilar apresentado, especificamente, evidencia a importância de partir dos pressupostos que já foram vistos e vividos, principalmente quando se trata de ensinar as séries que atualmente correspondem ao ensino fundamental. Valorizar o estar no mundo de cada um proporciona uma alfabetização para a Geografia que viabiliza uma resposta cognitiva de compreensão de mundo.

Estas relações com os caminhos físicos estão sujeitas a fenômenos globais e revelam como eles se apresentam nos lugares. Para Pitano e Noal (2015), cada lugar é a expressão do mundo e da influência da técnica e da informação neste. Uma prática de ensino de Geografia que ouça os relatos da forma como o mundo afeta os lugares por onde cada estudante caminha exercita a máxima de “inserir a realidade do aluno em sala de aula” e exercita a afirmação de Freire (1997), que ao falar sobre a utilização do local afirma que “errado é (...) pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (p. 45).

Além dos trajetos, reconhece-se aqui que outra forma do ser-estar no mundo é a partir das relações que vão para além do caminhar sobre estradas físicas. São os caminhos que se percorre a partir da memória e da imaginação. Podem não estar cartografados em mapas, mas são representações das “*Terrae Incognitae* (...) que ficam dentro das mentes e corações dos homens”

(WRIGHT, 2014, p. 18). São estes caminhos que dão sentido a existência (pois são a pura expressão das subjetividades e individualidades) e que influenciam diretamente a forma como cada um lida com o espaço que o rodeia.

Os caminhos da memória carregam emoções com os espaços. As experiências vividas ficam em nossa memória e o recordar delas é totalmente influenciado pelo que sentimos quando estivemos por lá. Logo, pensar em tratar experiências com o lugar é entender que as representações destes sofrem influência direta da vivência do indivíduo, não estando isenta a participação total de si no processo representacional. Nas palavras de Dias (2018):

Uma coisa é a experiência vivida em um determinado lugar e com a percepção dos afetos gerados, outra é o ato de lembrar-se deste e lugar, e outra ainda, é o que ocorre entre a experiência com o lugar e sua lembrança que podem intensificar, ressignificar ou provocar esquecimento do lugar (p. 164)

A memória como caminho permite um retorno a lugares uma vez alcançados pelos sentidos. Para a prática de ensino de Geografia, trabalhar a memória é rever espaços sob novas perspectivas e fazer os sujeitos perceberem que cada lugar é “seu”, não no sentido de privatização, mas através da participação de si nas leituras e interferências feitas por este no espaço.

Os caminhos da imaginação podem ser facilmente marginalizados ou secundarizados por serem sinônimos de algo que não existe. A fim de superar esta concepção, Wright (2014) lança mão da chamada imaginação estética para aproximar a geografia de uma visão subjetiva que não seja ilusória e sem caráter científico. Para justificar a importância da imaginação na geografia, o autor citado afirma:

O propósito funcional da subjetividade estética é potencializar o efeito, aumentando a clareza e vivacidade das concepções que estamos tentando transmitir aos leitores ou ouvintes. Ela nos permite dividir com eles as impressões que um lugar ou uma circunstância nos provocaram, para (...) fazê-lo ver e sentir através de nossos olhos e sentimentos (WRIGHT, 2014, p. 12).

A imaginação é tanto o caminho quanto o resultado dele. Percorrê-la é uma tarefa agradável, podendo ser feita a partir de reconstruções imagéticas daquilo que se pensa: o que me lembro desta rua, desta praça, deste cinema? Como posso representar isso? Como a *geograficidade* (DARDEL, 2011) pode ser lida em cada uma destas representações?

Práticas de ensino sensíveis contemplam estes níveis de abstrações e humanizam os fazeres de modo a permitir a entrada das cotidianidades na escola. Tanto a casa quanto os caminhos são os espaços onde o ser acontece: ele sente, afeta, é afetado, se emociona, cria laços ou desafetos. Este ser vai se encontrar com outros universos singulares, que podem até partilhar o mesmo

bairro entre si, mas jamais o farão da mesma forma. Como explica Dias (2018, p. 167), “Com os lugares, não haverá formas, cores, texturas, sons e cheiros idênticos. O não ajuste perfeito entre o mundo e nossas imagens é salutar para que possamos conviver”.

Falar de caminhos numa cultura escolar que objetiva promover chegadas vitoriosas é revelador quanto a natureza da nossa educação. Afinal, qual o lugar do caminho numa realidade de chegadas? Em nossa busca por práticas de ensino de Geografia humanizadoras, os caminhos são a porta de entrada para as realidades do aluno, de maneira a ultrapassar o clichê. O sujeito é cotidiano, vive, reproduz e cria neste cotidiano (EDWARDS, 1997), a Geografia é o “meio pelo qual o homem realiza sua existência” (DARDEL, 2011, p. 89). O ensino de Geografia necessita, portanto, promover o encontro entre o que é o sujeito – sua cotidianidade, memória e imaginário – e o que é a Geografia – seu significado, relevância e necessidade à vida.

A escola

Até então, vimos como as experiências e as emoções colore o mundo do sujeito e o transformam em um ser atuante e pensante de sua realidade. Paralelo ao movimento de saída da casa para os caminhos da vida há a entrada no universo da escola. Ainda em idade incipiente (4 anos para a Educação Infantil e 6 anos para o Ensino Fundamental), os sujeitos se tornam *alunos* pela voz dos adultos (SACRISTÁN, 2005) e são instruídos em tudo aquilo que se julga como necessário a existência humana, fruto das descobertas científicas modernas. Objetivamos aqui refletir sobre como os sujeitos alunos vivenciam e sentem a escola e como estas vivências podem levar às práticas humanizadas de ensino, especialmente de Geografia.

Como foi dito anteriormente, ao ingressar na escola os sujeitos passam a ter a identidade de alunos, termo que vai acompanhá-los desde a infância até a fase adulta. A etimologia da palavra denota uma necessidade de nutrir um indivíduo lactante de alimento cultural e social, ensinando-o o que se sabe sobre *ser humano*. Para Morin (2000), ensinar a condição humana é entender que a humanidade é um complexo que foi desmembrado pelas ciências e que precisa retornar a ser uma unidade. Dentro deste complexo, temos aspectos naturais e culturais que se complementam e se interseccionam.

Mira *et. al.* (2019), ao concluírem sua análise sobre os documentos da UNESCO sobre a necessidade de uma educação humanizada, explicam que uma educação de fato humanista não considera apenas a dimensão intelectual do indivíduo, mas toda sua esfera humana. Para tanto, a defesa de uma educação que de fato contemple o humano é uma necessidade para as mudanças sociais esperadas para o agora.

Considerando a escola como local de ensino formal e de formação humana, compreende-se aqui a importância de levar nosso olhar, enquanto professores e atores pedagógicos ao cotidiano e às dimensões emocionais da vida. Na escola, o sujeito vai lidar com sentimentos, a saber: inseguranças, dúvidas, paixões, situações de pertencimento ou rejeição e demais outras que se confundirão com os momentos de maturação psicológica que vivem. Almeida (2007) afirma que no espaço da escola “o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto” (p. 102).

As emoções, portanto, já estão na escola. Não se reflete aqui sobre inserí-las ou não no cotidiano escolar, mas de não as ignorar. “Em certo momento, não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos” (FREIRE, 1997, p. 51). Esta tomada de consciência autônoma não apenas cognitiva, mas existencial e psicológica aguça a curiosidade do indivíduo para compreender o que ainda não sabe sobre si e sobre o mundo.

As experiências vividas na escola estão além daquilo alçado pelo currículo. Na escola, o indivíduo particulariza cada dependência da instituição a depender das vivências: experimentos no laboratório de ciências, tensões na sala de aula durante a prova, animação e frenesi nos jogos da quadra. Quando assumimos que para que exista um sujeito emocionado é necessário um objeto que o emocione (RAGASSI *apud* SILVA, 2016), as dependências escolares funcionam como este objeto que fomenta o surgimento de emoções diversificadas.

Quando “acreditamos que a emoção gera espacialidades, entendida como nossa ação no espaço, além de constituir uma maneira singular de experienciar e conhecer o mundo”, (SILVA, 2019, p. 79) entendemos a geografia presente nas vivências particulares que cada indivíduo tem com a escola. Ao considerar o tempo de vida que este passará no ambiente e as “danças-do-lugar” (SEAMON, 2013) que acontecem na escola, abrir a possibilidade para geografar estas coreografias a partir do ensino é essencial para o desenvolvimento de outras metodologias.

Há duas variantes estruturantes por onde a escola se organiza: o espaço e o tempo (EDWARDS, 1997). As salas de aula espacializam grupos de alunos com a mesma idade em um tempo específico, o ano letivo. Em Tuan (2011), espaço e tempo “são estruturados em torno da intencionalidade e da atividade” (p. 9). A organização escolar é geográfica por exercer uma intenção sobre o espaço e o tempo.

Estas organizações intencionais vão marcar a forma de aprender dos sujeitos. Ora, se é na escola o local de aprendizagem, a noção de como devo aprender vem daquilo que ela diz que é o aprender: se para a escola, aprender é a leitura, assume-se que para aprender é necessário ler; se são anotações, será sabido que aprender implica em escrever. Agora, se ela diz que o cotidiano é

o ponto de partida para aprender, o sujeito verá no dia a dia o conhecimento em cada espaço onde estiver.

Bauman (2001), citando Georges Benko, apresenta o conceito de “não-lugar”: um espaço público, livre, mas sem identidades ou simbolismos que expressem aquilo que é individual. Tuan (1983) traz o conceito de “lugares íntimos”, onde “nossas necessidades são consideradas e merecem atenção sem espalhafato” (p. 152). Ora, a escola pode encontrar-se num meio termo entre o não-lugar e o lugar íntimo: tem regulamentações que limitam em até que ponto as identidades convivem sem ferir-se mutuamente, mas também não é insensível, como quem não se importasse com os sujeitos alunos.

Essa inclusão da vida dos sujeitos no cotidiano da escola está presente na recente BNCC, a qual traz como contribuição a ser dada pelas Ciências Humanas o desenvolvimento da cognição *in situ*, ou seja, de maneira contextualizada a partir das noções de espaço e tempo (BRASIL, 2018). Fala-se aqui não só da inclusão de outros espaços na construção de conceitos, mas da própria escola como um destes espaços.

A Geografia emocional bem se preocupa com as leituras sensíveis das paisagens (FURLANETTO, 2014 *apud* SILVA, 2016, p. 106). A organização do espaço, por consequência, está ligada com a forma como o espaço será sentido e vivenciado, e até mesmo sobre que pilar o conhecimento será construído. Nisto, vale-se a afirmação de Kenski *apud* Barbosa (2016) sobre a disposição da sala de aula:

[...] A arquitetura das salas de aula e a disposição dos móveis (mesas, carteiras, cadeiras, armários e lousas) definem o tipo de proposta teórico metodológica vigente. [...] Os espaços físicos concretos de nossas escolas estão comprometidos com um tipo de educação que privilegia a atuação do professor, o seu movimento e a centralização do processo no ato de “ensinar”, de transmitir, de informar (p. 107)

Além das experiências e emoções vividas na própria escola, é nela onde as experiências dos outros espaços anteriormente mencionados (casa e caminhos) encontram validade a depender da forma como estas são recebidas. Os alunos compartilham entre si as suas experiências que ocorreram fora da escola. As rodas de conversa entre estudantes não se preocuparão com planaltos, massas de ar ou dados demográficos a não ser que em suas vivências fora da escola esses elementos encontrem algum contexto.

Não se trata aqui de subalternizar os conhecimentos geográficos em detrimento das experiências cotidianas, mas de evidenciar como estes podem ser melhor construídos se partirem de uma compreensão de dinâmicas locais. Fazendo referência á fala de Freire, Suess (2019, p. 187)

afirma que “devemos considerar as referências dos alunos, seu pertencimento a uma dada realidade, a um contexto e a partir disso, buscarmos expandir as escalas.”, ou seja, as leituras de dinâmicas regionais e globais serão melhor entendidas se partirem do que é visto e vivido no local.

No estudo publicado sob o título “*Escola, História e Memórias: O que dizem os Jovens e Adultos*” (MORAES, 2015), foi feita uma pesquisa sobre a trajetória escolar de indivíduos dos 17 aos 86 anos através do procedimento de entrevista semiestruturada. Uma das conclusões alcançadas pela autoria foi a de que as experiências de socialização livre, sem a interferência das atividades pedagógicas são as mais mencionadas pelos entrevistados, “o que nos leva a pensar que os currículos e programas escolares (...) ainda não souberam se construir de forma a envolver os corações e mentes de seus alunos” (MORAES, 2015, p. 7).

Apesar de se apresentar como uma conclusão clichê, a educação escolar ainda é caracterizada sobre a relação de subordinação e dominação entre professores e alunos. Esta situação que revela um caráter meramente profissional do ensino precisa ser reavaliada, a fim de se intentar uma educação humanizada. Uma alternativa para superar esta relação é a comunicação. Freire (1985) afirma que o ato cognoscente desaparece quando os sujeitos não se comunicam entre si sobre ele. Ainda em suas palavras, lê-se: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto” (p.45).

Para tanto se destaca aqui a comunicação como principal metodologia para uma prática de ensino humanizada. Ao reconhecer a realidade dos outros sujeitos há um despertar da curiosidade e logo uma iluminação para perceber outros universos além daquele que contempla a si próprio, além de um. No texto de epígrafe deste capítulo, o autor cita a experiência de um homem Neguá que chega à conclusão de que somos todos fogueirinhas com potencial de iluminar e acender a vida de outrem.

É a prática da Sociologia das Emoções: quando os indivíduos compartilham de experiências e emoções, gerando simbolismos particulares a partir de construções culturais (SILVA, 2016). Compreender esta realidade faz-se necessário para a construção de noções mais íntimas sobre convivência e cidadania.

Callai (2001) ao enumerar possibilidades de práticas pedagógicas para um ensino de geografia comprometido com a cidadania afirma que: “A educação atual está a exigir de nós uma nova postura pedagógica, em que (...) o conhecimento seja mediador do diálogo entre o que aprende e o que ensina. O conteúdo não é um fim em si”. (P. 148)

Com este argumento ela indica a necessidade de um ensino de Geografia que contemple o dia a dia a partir do estudo do município como metodologia. Utilizando do mesmo argumento,

pode-se basear um ensino que se pautar no compartilhamento de experiências vividas e emoções com os lugares como mediação entre o que está sendo ensinado e quem está aprendendo.

O espaço escolar é um espaço de experiências vividas que acontecem no palco do tempo, acompanhando o crescer dos indivíduos. Não está dispensada de emoções, porque tudo que é produzido na escola passa por algum processo emocionado. Um olhar sensível sobre o espaço escolar permite contemplar as experiências como possibilidades formativas. A Geografia, quando se considera seu conhecido objeto de estudo, é a ciência por onde observamos com sensibilidade espaços como a escola, afinal “o espaço geográfico é um espaço da vida, mas um espaço pelo qual a vida se expressa (...)” (BESSE, 2014, p. 89).

Para (talvez) concluir: a sala de aula

Perguntei a minha sobrinha de cinco anos o que é a sala de aula. Ela prontamente me deu um caderno e um lápis, se posicionou na minha frente como uma professora e disse “você repete tudo o que eu te disser e ganha um presente de graça”. A noção da repetição como metodologia é um problema estrutural perceptível até mesmo pelas crianças. Mas a ideia da construção do conhecimento como um presente que você ganha de graça está ligada ao prazer de entender o mundo. E é este prazer de conhecê-lo que a Geografia proporciona.

Adentrar a sala de aula neste capítulo de (in)conclusão é um exercício associativo que pretende demonstrar a necessidade de continuidade. Assim como o movimento de chegada à sala de aula na escola é um movimento que por definição denota a carência por um contínuo aprendizado, *entrar na sala de aula* aqui é assumir a necessidade de outras construções desta pesquisa. É preciso percorrer outros caminhos, com outras vivências e emoções.

Levantar o estado da arte dos objetos proporcionou uma imersão nos espaços da vida humana. Ultrapassar as materialidades foi importante para evidenciar formas outras de ver a cotidianidade necessária à prática educativa humanizada. Colocar as lentes da experiência vivida e da emoção é visualizar a existência humana com sensibilidade, é enxergar o mundo como um espaço emocionado. Nas palavras de Bachelard (1979) “(...) é por sua ‘imensidão’ que os dois espaços: o espaço da intimidade e o espaço do mundo se tornam consoantes” (p. 329).

A pesquisa teve início em um lugar íntimo: a casa, que aqui foi vista como primeiro universo (BACHELARD, 1979). A conjugação de todo sentimento, todo conhecimento, toda relação e todo cotidiano acontece no universo do lar. É para a casa que os aprendizados retornam, e ela muda conforme o sujeito muda. Buscou-se, ao falar da casa, uma proposição de utilizá-la como esta grande biblioteca, onde estão organizados todos os saberes do mundo dos sujeitos que nela

habitam e também promovem uma aproximação entre os demais habitantes da casa com o conhecimento de mundo adquirido na escola.

Em seguida, a pesquisa percorreu caminhos. Sendo feitos de asfalto ou de devaneios, a questão foi que no caminho, os sujeitos *dançam* (SEAMON, 2013). Eles coreografam a existência e marcam suas relações sociais. São emocionados, se deparam com situações de confronto e se sentem responsáveis pelo espaço. Nos caminhos, eles começam a conhecer outras histórias e dançam com outros sujeitos sob o tocar da melodia da existência. As valsas humanas são geográficas, afinal as “cenas cotidianas são carregadas de geografia” (CAVALCANTI, 2015, p. 122). Quando os sujeitos veem suas danças apresentadas na sala de aula são motivados a conhecer de maneira mais profunda o palco onde se apresentam todos os dias.

Num penúltimo movimento, esta pesquisa foi matriculada na escola. O artigo 32 da LDB, que trata do ensino fundamental (nível de ensino mais abordado nesta pesquisa), institui que a formação básica do cidadão na educação formal ocorrerá, dentre outras formas, através do “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. A “capacidade de aprender” está ligada com formação de atitudes e valores. Estes, por sua vez, são formados para a vida e para a cotidianidade, não sendo possível formar para outro espaço que não seja o real do estudante.

A entrada na sala de aula nos motivou a pensar possíveis continuidades desta pesquisa, bem como aplicações em situações reais, com alunos e professores reais. Considerando o tratamento dado à bibliografia revisada, esta pesquisa fornece informações que contribuirão para práticas outras no ensino de geografia, mas também levanta algumas questões que só poderão de fato ser aprofundadas e respondidas (ou não) com a imersão nas experiências e emoções reais dos sujeitos.

A abordagem humanista da Geografia promove uma aproximação com estas dimensões subjetivas e afetivas que os sujeitos tem com os espaços. Utilizar destas formas de aproximação conceitual para contemplar a realidade do estudante e assim construir com ela a noção de inabitabilidade dos lugares e da constante necessidade de aprender mais sobre os espaços previamente conhecidos (CAVALCANTI, 2015).

O compartilhamento das experiências vividas e emoções que pertenceram à estes sujeitos pode ser feito através das narrativas faladas, mas existem outras formas que podem melhor abarcar a complexidade das experiências e emoções. Os debates podem não contemplar alunos mais retraídos ou tímidos, e mesmo os mais expansivos e falantes podem sentir a ausência das palavras certas para descrever suas vivências. Para tanto, as representações artísticas e cartografias sociais

podem ser alternativas que englobam as esferas subjetivas de maneiras que as palavras podem não alcançar.

As questões resultantes do atual estado da questão? Bom, são inúmeras. Cada avaliador e leitor têm suas próprias conclusões ou perguntas cujas respostas talvez estejam na sua própria forma de ver a existência e o ensino. Merleau-Ponty (1999) afirma que “não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer (...) o mundo é aquilo que nós percebemos”. (p. 13 e 14).

Observar, ouvir, perceber e falar sobre experiências e emoções para um ensino de geografia pode parecer inicialmente, uma panaceia. Porém, ao avançarmos numa perspectiva experiencial e emocional, observando seu viés pedagógico e geográfico entendemos sua correlação e indissociabilidade com o aprender. Alves (2011) poetiza que para conhecer o objeto precisamos primeiro amá-lo. Não se fala apenas sobre trazer a cotidianidade do aluno para a sala de aula, mas como a ressignificação desta prática pode vislumbrar outras formas de construir o conhecimento, tendo este como “(...) uma forma de possuir o objeto que se ama” (ALVES, 2011, p. 61). O sentido de ação tanto para a educação em geral quanto para o ensino de Geografia em particular são os sujeitos que vivem e se emocionam com a vida. O espaço geográfico é o palco da existência humana, logo tudo o que acontece nele é de interesse dos seus atores. Um ensino humanizado de geografia promove um retorno à condição humana a partir de uma revisitação a própria existência, que acontece quando “o filósofo do espaço se põe a sonhar” (BACHELARD, 1979, p. 329). É isto.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papyrus Editora, 2007.

ALVES, R. **Pedagogia dos Caracóis**. São Paulo: Editora Versus, 2011.

BACHELARD, G. A poética do espaço. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARBOSA, M. E. S. A Geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. In: **Revista de Ensino de Geografia**: Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 82 – 113, jan./jun., 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BESSE, J. M. **Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. Trad. Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BESSE, Jean-Marc. Geografia e Existência: a partir da obra de Eric Dardel. In: DARDEL, Éric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, p. 111-140, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 2020.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Terra Livre**: São Paulo, n. 16, p. 133 – 152, 1º semestre, 2001.

CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In.: MORAIS, E.M.B.; MORAES L.B.(Orgs.) **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**: Goiânia, NEPEG, 2010.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cadernos Cedes**: Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARLOS, A. F. A. **O lugar do/no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALVANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus Editora, 2015.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. In: **Terra Livre**: São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan/jun 2010.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIAS, J. M. T. Memória e lugar: entre a noção de indissociabilidade espaço-tempo e a reflexão sobre a experiência geográfica. In: **Geograficidade**: Niterói, v. 8, n. 2, Inverno de 2018, p. 161-173, 2018.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997

KAERCHER, N. A. A Geografia é nosso dia-a-dia. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**: Rio Grande do Sul, n. 21, p. 109-116, ago., 1996.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre a Experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

LEITE, C. M. C.; BARBATO, S. Reflexões sobre a construção do conceito de lugar na escola contemporânea. In: **Espaço e Geografia**: Brasília, v. 14, n. 2, p. 225 – 255, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIRA, A. P. de; FOSSATI, P. e JUNG, H. S. A concepção de Educação Humanista: interfaces entre a UNESCO e o Plano Nacional de Educação. In **Acta Scientiarum Education**: Maringá, v. 41 (1), 2019

MORAES, S. C. de. Escola, História e Memórias: O que dizem os jovens e adultos. In. **Anais do I Congresso de Pesquisa (Auto)biográfica**. Porto Alegre, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Edições UNESCO, 2000.

PERSI, P. Geografia e Emoções. Pessoas e Lugares: Sentidos, Sentimentos e Emoções. Trad. Beatriz Helena Furlanetto. In. **Revista Geografar**: Curitiba, v. 9, n. 1, p. 200 – 218, Jun., 2014.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. H. O ensino de geografia a partir da compreensão do contexto local e suas relações com a totalidade. In: **Geografia Ensino e Pesquisa**: Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 67 – 78, jan./abr., 2015.

PRETTO, F. L.; ZITKOSKI, J. J. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. In. **Revista de Ciências Humanas – Educação**: Rio Grande do Sul, v. 17, n. 29, p. 46 – 65, dez., 2016.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Editora Freevale, 2013.

SACRISTÁN, G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEAMON, D, Corpo-sujeito, rotinas espaço-temporais e danças-do-lugar/Body-subjects, time-space routines and place-ballets. In: **Geograficidade**: Niterói, v. 3, n. 2, Inverno de 2013, 2013.

SILVA, M. A. **O eu, o outro e o(s) nós: Geografia das Emoções á luz da filosofia das formas simbólicas de Ernest Cassirer (1874-1945) e das narrativas de pioneiros da Igreja Messiânica Mundial**. Tese (Doutorado em Geografia): UFPR. Curitiba, 2019.

SILVA, M. A. Por uma Geografia das Emoções. In. **GEOgraphia**: Niterói, n. 38, ano 18, 2016.

SILVA, M. A. da. Sobre emoções e lugares: contribuições da geografia das emoções para um debate interdisciplinar. IN. **RBSE: Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**: v. 17, n. 50, p. 69 - 84, ago., 2018.

SOUZA, C. R. B. de. Por uma Geografia do Habitar: Ensaio sobre lares e lugares. In. **Boletim Goiano de Geografia**: Goiânia, v. 39, p. 1 – 19, 2019.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Ensino de Geografia e Geografia Humanista: aproximações a partir da teoria paulofreiriana e do Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. In. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**: Campinas, v. 8, n. 15, p. 175 – 197, jan./jun., 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**- a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. Rio Claro: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista/ Space, Time, Place: a humanistic flame. In: **Geograficidade**: Niterói, v. 1, n. 1, Inverno de 2011, p. 4 – 15, 2011.

WRIGHT, J. K. Terrae Incognitae: o lugar da imaginação na geografia/ Terrae Incognitae: the place of the imagination in geography. In: **Geograficidade**: Niterói, v. 4, n. 2, p 4 – 18, 2014.

A LITERATURA DE FANTASIA COMO LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA-REFLEXIVA DA OBRA FOGO E SANGUE DE GEORGE R. R. MARTIN

João Victor Falcão da Silva¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Introdução

Da imaginação explorada pelos sujeitos até a ampla produção da cultura, as ideias de impossível e de sobrenatural corroboram (ou não) as mais diversas concepções que temos sobre a realidade. É nesse vasto e fértil campo social que a fantasia pode surgir enquanto causa e consequência dos questionamentos que fazemos sobre o mundo ao nosso redor. Ora estranho, ora familiar, tal mundo como o conhecemos não sobrevive aos efeitos da fantasia: fantasmas, dragões, heróis épicos, a loucura humana etc., distorcem a ordem sobre a qual a sociedade se constrói, guardados seus limites de efetivação no texto. A popularização da fantasia em narrativas textuais se configura de diferentes formas a depender do contexto histórico e geográfico ao qual nos referimos. Na contemporaneidade, o crescente interesse do público pelo consumo de produções do gênero está relacionado à publicação de obras literárias em língua inglesa, particularmente aquelas produzidas nos Estados Unidos da América (EUA) no final do século XX. Tal crescimento ainda é intensificado em nosso século graças às grandes produções cinematográficas e às plataformas digitais de *streaming*.

Nesse sentido, cabe compreender a divulgação da fantasia dentro das influências da cultura pop, tendo em vista que a amplificação das criações artísticas repercute pelas redes sociais, aqui entendidas como ciberespaços. Isso nos leva a duas perspectivas de análise: a primeira, na qual a literatura de fantasia é vista como um fenômeno pop, responsável por representar concepções de mundo flexíveis o suficiente para permear diferentes territórios; e a segunda, na qual a fantasia é vista como negociação de símbolos e de percepções sensoriais entre a mídia e seu consumidor (VELASCO, 2010). Daí desdobra-se, por exemplo, o surgimento dos termos *fandom* e *bookstans*. Populares em redes sociais como o Twitter e o Youtube, *fandom* refere-se a uma comunidade

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), licenciando em Geografia pela UFPE, jvfalcaoss@gmail.com.

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

digital que compartilha gostos comuns em variadas áreas de interesse, enquanto *bookstans* referem-se a uma comunidade atenta às novidades do mercado literário, além da publicação de comentários pessoais e resenhas sobre os livros que leem. Isso evidencia a grande aderência do público jovem ao compartilhamento de experiências que não se limitam ao ato de ler, mas que se destringem em discussões identitárias (MIRANDA, 2009).

O cenário exposto acima configura as diferentes possibilidades de influências da cultura pop dentro da escola, onde os jovens, a partir das tecnologias digitais, interagem com as informações produzidas no ciberespaço. Isso reflete nos processos de ensino e aprendizagem, os quais podem entrar em conflito com os interesses dos alunos imersos em debates que julgam relevantes para a própria vida. Atenta a essas demandas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio incluiu em seu texto o conceito de juventudes como aporte reflexivo para repensarmos a educação na contemporaneidade.

O documento afirma que adotar o conceito de juventudes

significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas (BRASIL, 2017, p. 463).

Assim, se reafirma o constante desafio da educação em articular uma comunicação coerente entre a função social da escola e os interesses das juventudes ali presentes. Surge então a pertinência da reflexão sobre quais concepções de linguagem facilitam a articulação supracitada a partir dos processos de ensino e, particularmente, como esse conceito de linguagem está necessariamente articulado à dimensão educativa da Geografia dentro e fora da escola. Dentro desse cenário de múltiplas e constantes influências o presente trabalho procurou responder ao seguinte problema: o que há na literatura de fantasia que pode transformá-la em linguagem de ensino para a Geografia escolar?

A título de primeira aproximação, entendemos a fantasia enquanto categoria que propõe a experimentação da realidade por meio do conceito de impossível (HURST, 2017). Dentre os diferentes caminhos artísticos pelos quais essa aparente contradição é desenvolvida, a investigação aqui elaborada está debruçada sobre a fantasia como produção literária. A discussão desenvolvida tem como hipótese que a literatura de fantasia oferece caminhos pelos quais o professor de Geografia e os alunos constroem modos de pensar que os levam a compreender o espaço geográfico. Disso decorre a estruturação do presente trabalho com o propósito de esmiuçar o esboço descrito

acima. Primeiramente objetivou analisar a fantasia no contexto da cultura pop, visando suas representações artísticas no campo literário. Considerando o extenso debate sobre a questão, apresenta-se aqui apenas uma discussão sobre os eixos centrais que norteiam o debate acadêmico do tema, recorrendo à história antes para contextualização do que com a finalidade de discorrer extensamente sobre os primórdios do debate.

Posteriormente objetivou contextualizar a literatura de fantasia enquanto linguagem de ensino para a Geografia. Aqui há um interesse em desvendar a realidade espacial, inerente à toda produção artística, por trás da construção da fantasia na literatura. É um esforço em aproximar a fantasia e a realidade, na qual a fantasia revela-se não como puro escapismo, mas como retrato e lente para interpretações do mundo. Atentando para uma melhor abordagem da temática, foi feita uma discussão sobre a obra literária de fantasia *Fogo e Sangue* escrita por George Raymond Richard Martin, mais conhecido como George R. R. Martin. O autor é internacionalmente famoso por ter escrito “As Crônicas de Gelo e Fogo”, saga que inspirou a produção da série de televisão *Game of Thrones* pela HBO. Responsável por um dos maiores sucessos comerciais da literatura recente, George R. R. Martin é reconhecido por sua grande influência na reformulação da produção literária inscrita no gênero da fantasia (FLOOD, 2015; WILLIAMS, 2019).

Em *Fogo e Sangue* o autor descreve o governo e as peripécias dos primeiros reis da casa Targaryen que governaram o continente imaginário de Westeros por cerca de 300 anos. Entre decisões políticas questionáveis e eventos épicos que marcaram a história da família Targaryen em Westeros, a obra reflete uma lógica de relacionamento com o espaço pautada no domínio territorial e que emerge das intencionalidades de objetivação do mundo por George R. R. Martin. Por fim foram construídas proposições reflexivas a partir de articulações entre o protagonismo social das juventudes e a literatura de fantasia enquanto oportunidade para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2017), sem desconsiderar os percalços que surgem quando há o debate sobre as expectativas que o currículo e a escola projetam sobre crianças e adolescentes.

Vislumbrando os objetivos acima esboçados, erguidos sobre um campo vasto de referências, a pesquisa aqui desvelada está qualificada como exploratória e explicativa. Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) descrevem a pesquisa exploratória como aquela que possibilita o fornecimento de “informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto”. Foi feito um levantamento bibliográfico para a busca de definições de fantasia na literatura e suas diferentes configurações, pois, mesmo que sutis, tais contrastes de sentido evidenciam as diversas formas

pelas quais os autores adequam a fantasia, a imaginação e o sobrenatural em categorias que defendem ser mais lógicas. Os resultados aqui apresentados buscaram uma concepção de literatura de fantasia que abarcasse a experiência imaginária como ponto chave para sua efetivação.

Assim, a argumentação sobre o tema foi elaborada de forma a entender essa aparente confusão como a evolução das formas de fantasia até chegarmos nas influências da cultura pop. Também foram usadas como fonte de análise entrevistas dadas por George R. R. Martin em recursos digitais, como jornais online, de forma a melhor entender as intencionalidades que o autor possui na escrita de seus livros de fantasia, especialmente *Fogo e Sangue*. Identificados e esclarecidos os elementos teóricos-conceituais cruciais, a pesquisa transforma-se em explicativa. Segundo Gil (2008, p. 28), as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Subsidiou, assim, a construção de proposições conclusivas por meio do arcabouço bibliográfico e documental selecionados, de maneira que a fantasia não seja posta como um exercício externo e estranho à sala de aula, mas sim como sua constituinte possível.

A literatura de fantasia no contexto da cultura pop: aproximações com as juventudes contemporâneas

Literatura fantástica ou literatura de fantasia?

As ideias de fantástico e de fantasia se confundem como sinônimos no senso comum. Ambas estão relacionadas a algo que só se revela no pensamento, improvável de existir concretamente. Em contrapartida, tais ideias também se expressam por meio da palavra escrita que aponta para um determinado sentido estético sobre o mundo. A partir daí o fantástico e a fantasia se transformam em literatura, assumindo formas de relacionamento com o mundo que dão base à fabulação supostamente descompromissada do cotidiano. Há mesmo um paralelismo entre a fantasia e a função social da literatura. Segundo Cândido (2012), a literatura sistematiza a fantasia humana na medida em que esta surge como a necessidade própria de imaginar versões alternativas da vida por meio da arte. Trata-se de uma relação recíproca entre quem escreve, o que escreve e quem lê o texto escrito: a palavra apresenta um potencial cenário alternativo à realidade, o qual não serve somente como receptáculo de significações individuais, mas devolve ao leitor um efeito formador da compreensão de sua humanidade.

Cabe então buscar as especificidades de uma literatura que possui a fantasia não apenas como edificadora de seu sentido ontológico, mas numa relação que subsidia a produção de obras

literárias categorizadas em grupos. Assim, cai-se no vasto campo de discussão sobre os gêneros e os modos literários. De forma geral, os gêneros literários classificam as narrativas a partir de suas diferenças em relação àquelas dos gêneros vizinhos; já os modos literários consideram, além da diferença, as similaridades das narrativas (GAMA-KHALIL, 2013).

O gênero literário denominado de literatura fantástica encontra seu arcabouço teórico na sistematização de concepções presente em Todorov (2017) e em suas releituras críticas, como em Roas (2014). Aqui não há uma preocupação em definir e localizar uma fantasia como eixo fundante do gênero. O insólito, aquilo que irrompe a realidade e desestabiliza a ordem vigente e racional presente no texto é um dos traços que marca o fantástico. Segundo a corrente teórica em questão, o que define o fantástico é a constante hesitação entre uma explicação ou sobrenatural ou racional que o leitor e as personagens manifestam ao serem confrontados com o insólito. Constante, pois a depender da resposta dada à hesitação, o efeito fantástico se desfaz e descaracteriza o gênero, o deslocando ou em direção ao gênero estranho ou ao maravilhoso. O estranho ocorre quando a hesitação é substituída por uma explicação natural do fenômeno insólito, enquanto o maravilhoso ocorre quando ela sequer existe e as personagens assumem o insólito como algo rotineiro dentro da história, como ocorre nos contos de fadas (TODOROV, 2017).

A obra de Todorov (2017) tem pressupostos epistemológicos do estruturalismo e sua argumentação concebe o gênero fantástico enquanto uma estrutura. Seu modelo de análise da literatura fantástica considera três condições: “hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados”, que “esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem” (TODOROV, 2017, p. 38-39) e que o leitor interprete o texto literalmente, não poética ou alegoricamente. O modelo apresentado não se sustenta por muito tempo. O autor afirma que a derrocada do gênero fantástico tradicional se dá com a publicação por Franz Kafka de “A metamorfose”, em 1915. O livro narra as implicações que a transformação de Gregor Samsa em inseto causa sobre a forma como ele se enxerga a si e a sua própria família, esta passando a aturar sua presença monstruosa. Temas como a solidão, a agonia, a incapacidade de conviver em sociedade, as relações de trabalho etc. são recorrentes.

Segundo Todorov (2017), a literatura fantástica do século XX simbolizada por Franz Kafka não possui a hesitação como peça fundamental do gênero. Pelo contrário, o insólito se torna um componente generalizado, não eventual. As personagens percebem e aceitam a realidade e o elemento humano totalmente desordenados. O leitor não manifesta hesitação com a leitura porque o contraste entre a realidade e o insólito não existe no texto, antes são percebidos pelas personagens como um só. Difere também daquela literatura fantástica dos séculos XVIII e XIX que tem

como horizonte a resolução de questões que a ciência positivista da época não abarcava. Segundo Oliveira (2011, p. 12):

o fantástico do século 20 não está mais preso ao jogo retórico do “como se”, realizado pelo peculiar emprego da linguagem figurada. Os temas explorados também divergem significativamente: se nos dois séculos anteriores temos a exploração das perversões, da loucura, do duplo, do sonho, dos seres diabólicos e dos fantasmas, as narrativas do século 20 se ligam aos mais diversos temas relacionados ao cotidiano do homem moderno.

Tomada como condição essencial para a efetivação do fantástico tradicional, Todorov (2017) afirma que no século XX a hesitação característica do fantástico perde sua posição essencial. Entretanto, o autor se limita à rigidez do gênero e opta por nomear a narrativa que dali deriva de fantástico contemporâneo, uma versão que contradiz a tradição e por isso a encerra. Sobre o problema, Oliveira (2011, p. 13) esclarece que:

O primeiro sinal da crise da teoria de Todorov é a insistência em manter relacionados o fantástico tradicional e o contemporâneo. Podemos, de fato, nos questionar se, sendo tão distinta do fantástico tradicional, a narrativa kafkiana possa ser chamada de fantástica, ou se não seria mais pertinente pensar que o século 20 engendrou um novo gênero literário.

Discordando da visão fatalista de Todorov (2017), Roas (2014) defende a permanência da posição essencial da hesitação na literatura fantástica contemporânea (ou neofantástica):

Tanto o fantástico tradicional como o fantástico contemporâneo se baseiam em uma mesma ideia: produzir a incerteza diante do real. É verdade que podem ter mudado as formas de expressar a transgressão, mas continuamos precisando do real como termo de comparação para determinar a fantasticidade, se é possível chamá-la assim, de um texto literário (ROAS, 2014, p. 74).

O eixo que norteia a argumentação se torna as concepções que o leitor possui sobre a realidade, não aquelas das personagens. Por exemplo, a normalidade que a transformação de Gregor desperta em sua família não impede que a hesitação do leitor se revele. Isso deriva da nova configuração do insólito na narrativa fantástica, responsável por “postular a possível anormalidade da realidade, o que também impressiona o leitor terrivelmente” (ROAS, 2014, p. 67). A metamorfose de Gregor é ressignificada a partir de reflexões sobre a condição humana que é atravessada pelas relações sociais concretas: as relações de trabalho, as relações familiares. Agora o objetivo da hesitação não é interpretar o insólito por si próprio (“a criança que acabei de ver foi um devaneio ou era um fantasma?”), mas desestabilizar a visão de ordem social do leitor (“tornei-me um inseto surreal que escancara minha condição humana descartável”).

Em contrapartida à corrente teórica de Todorov (2017), Jackson (2009) propõe uma abordagem do fantástico como um modo de escrever literatura definido a partir da combinação dos

elementos de dois modos literários: o maravilhoso e o mimético. O primeiro modo é o império da narrativa imaginária com fadas, duendes, anões, demônios etc. que proporciona uma participação passiva do leitor, já que aquela realidade do texto é dada como inquestionável pelo narrador. O segundo modo representa a narrativa que reproduz fielmente a realidade fora do texto, como a de uma cidade contemporânea.

A partir das considerações acima Jackson (2009) define a literatura fantástica:

A narrativa fantástica confunde elementos do maravilhoso e do mimético. Eles afirmam que o que estão contando é real – considerando todas as convenções de ficção realista para fazer isso – e então eles prosseguem para quebrar a suposição de realismo pela introdução do que – dentro desses termos – é manifestadamente irreal. [...] o estado do que está sendo visto e registrado como ‘real’ está constantemente em questionamento. Essa instabilidade da narrativa está no centro do fantástico como modo (JACKSON, 2009, p. 20, tradução nossa).

Percebe-se aqui que a autora não rompe totalmente com as concepções de Todorov (2017). O que a diferencia é a expansão que a ideia de modo literário proporciona, libertando o fantástico das amarras temporais do gênero literário, além da aproximação feita entre o fantástico e o maravilhoso, antes vistos como dois polos inegociáveis de produção literária (ARANTES, 2016). A exposição das definições apresentadas até agora se torna necessária na medida em que o livro *Fogo e Sangue* é apresentado na ficha catalográfica como ficção fantástica norte-americana. A própria edição do livro considera o autor como um dos cânones da literatura fantástica. Como exposto anteriormente, definir a literatura fantástica implica uma grande dependência da percepção que o leitor tem sobre sua realidade imediata, concreta. Se a narrativa não projeta em quem lê uma representação razoável dessa realidade, a hesitação, a incerteza, a instabilidade sobre o insólito não se concretizam e o fantástico se esvai.

Fogo e Sangue não projeta a realidade imediata do leitor. Como já citado anteriormente, o enredo está ambientado no continente imaginário de Westeros. Nesse sentido, Arantes (2016) aponta para as limitações que a literatura fantástica (seja modo ou gênero literário) possui ao posicionar elementos insólitos em relação a realidade. Baseada em autores como Lucie Armitt e John Tolkien, Arantes (2016) resgata a literatura de fantasia enquanto gênero literário que possui o fantástico, o estranho e o maravilhoso como modos de desenvolvimento de narrativas. Ainda segundo a autora, algumas características são proeminentes na definição de literatura de fantasia, entre elas: ir além da realidade imediata do leitor, a subvertendo; há cumplicidade entre o leitor e o mundo secundário representado na obra; a imaginação é fundamental para acessar esse mundo secundário, pois a partir dela o leitor pode construir uma relação de identidade com as

personagens. Por fim, é necessário um (re)conhecimento do mundo primário (ou imediato) do leitor a partir das relações que constituem o mundo secundário (ou imaginário).

Nessa perspectiva, o insólito não é visto dentro dos limites de uma realidade circunscrita ao imediato da experiência, a desordenando logo em seguida, mas se revela em mundos alternativos que, cabe ressaltar, não estão totalmente dissociados da realidade como a conhecemos. Por meio da imaginação os mundos secundários retornam ao leitor como lentes possíveis para novas interpretações sobre a realidade. Trata-se de uma expansão teórica considerável, pois abarca produções que antes eram categorizadas em grupos específicos e estáticos em séculos passados.

Além disso, cabe considerar que a literatura de fantasia não escapou ao movimento de massificação da produção cultural intensificada em meados do século XX. O pop é o conceito que envolve toda produção midiática massificada pelas intenções norte-americanas de promover uma cultura de consumo que tem como objetivo a concretização de um ideal de juventude, principalmente a partir da década de 1970. O período histórico em questão marca a crise do modelo fordista e a emergência de um modelo econômico mais flexível, instaurando uma aparente contradição na reprodução cultural: “A ideia de massa passa a coexistir com a hipersegmentação dentro da agregadora lógica pop” (VELASCO, 2010, p. 122). Aos jovens não caberia uma delimitação de faixa etária, mas antes a busca por padrões de comportamento necessários tanto para construir suas próprias identidades, quanto para manter as novas configurações do capitalismo baseadas em ciclos de produção e consumo cada vez mais rápidos e fluidos.

A problemática surge quando consideramos a cultura pop na esfera das relações subjetivas e intersubjetivas que marcam o conflito de significados que emergem no momento que os jovens consomem determinado produto midiático. Mesmo que a literatura da cultura pop pretenda inspirar mudanças nos adolescentes, há sempre o risco da consolidação de uma cadeia de frustrações quando esses jovens confrontam o abstrato literário com suas próprias experiências socioespaciais. Nesse sentido, o herói-protagonista-adolescente se torna um lugar impossível, marcando os limites de influência da cultura pop na construção de um imaginário juvenil comum (ANDRADE, 2015).

Considera-se então a literatura de fantasia como uma perspectiva comum de novos caminhos para outros relacionamentos com o mundo que, por sua vez, se desdobram em seus próprios limites e possibilidades. Obras como *O Senhor dos Anéis*, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, *Harry Potter* e *Percy Jackson* constituem importantes bases de investigação sobre quem é o jovem que os leem, suas visões e expectativas sobre o mundo, ao mesmo tempo que arriscam retroalimentar expectativas que não se sustentam na realidade concreta, sempre restrita às condições territoriais específicas.

Construindo relações entre o ensino de Geografia e a literatura de fantasia

Não é difícil encontrar na produção acadêmica trabalhos que buscam relacionar a literatura e a Geografia, pois ambas estão intrinsecamente relacionadas desde o início da sistematização da Geografia enquanto ciência no século XIX. Nesse sentido, a discussão aqui apresentada objetiva traçar algumas ponderações sobre a literatura enquanto linguagem, tendo como perspectiva uma aproximação artística entre Geografia e literatura pautada na relação entre o sujeito e o lugar (GALLO, 2016; MARINHO, 2016).

Num esforço de ampliação da literatura enquanto linguagem, vista apenas enquanto meio de representação espacial, Gallo (2016) afirma que não há separação à risca entre esses dois fatores. Pelo contrário, a manifestação da linguagem se dá circunscrita aos saberes geográficos dos sujeitos, este proveniente da intuição e da experiência. A palavra surge quando cada sujeito percebe a necessidade de ordenar os elementos terrestres que o cercam, num processo que também interfere na construção de sua própria identidade. Nesse sentido, a palavra nunca oferece ao leitor/ouvinte um significado pré-determinado e fixo sobre uma coisa, pois ela provém e é moldada pelos saberes geográficos no movimento de apropriação da Terra. Assim, o autor define a linguagem como “uma busca ativa das coisas, propondo um contorno provisório que não detém, mas que incorpora a possibilidade de construção do ser da coisa sempre: atravessar de várias formas a experiência que ela resguarda” (GALLO, 2016, p. 151).

Surge então um importante alerta: no título do presente trabalho foi escrito “A literatura de fantasia como linguagem **para** o desenvolvimento de competências...”, mas não se trata de conceber a literatura como uma linguagem que permite a construção de repositórios de informações geográficas representadas que posteriormente serão identificadas. Importa antes considerar a apropriação do mundo que cada leitor faz **nas** palavras do texto e como isso interage com os saberes geográficos. Assim, em contrapartida às tendências de estudos edificadas a partir da Geografia cultural-humanista, Marinho (2016) propõe uma abordagem geográfica da literatura por meio da ontologia. A representação não é posta de lado, mas o enfoque é dado ao que vem antes dela: a objetivação da existência humana por meio da literatura. Sobre a relação entre espaço e objetivação o autor afirma que é preciso:

concebê-la como ato de realização de quaisquer atividades humanas (a ciência, a literatura, p. ex.) que ocorrem durante a vivência da existência do ser, e que, ontologicamente, fazem referência ao momento de consubstancialidade (mais do que exteriorização) do ato humano em sua relação com o espaço de existência, resultando em ato criativo (teorias, poesias, p. ex.) que é a síntese-sempre-provisória dessa relação (MARINHO, 2016, p. 289).

Termos como vivência, consubstancialidade, ato humano e criativo levam-nos a primeira aproximação da literatura de fantasia com os processos de ensino em Geografia, pois a imaginação, além de ser definida como a criação de imagens mentais e sensoriais, é a chave de entrada para os mundos secundários da fantasia. Lev Semionovitch Vigotski, em seu ensaio intitulado “Imaginação e criação na infância”, expõe uma síntese das concepções sobre o papel da imaginação no contexto de desenvolvimento histórico e cultural das crianças.

Nesse sentido, Vigotski entende a imaginação como uma atividade inerente a todos os seres humanos. Isso porque, dadas as mais diversas intempéries terrestres, a humanidade sempre se esforçou em criar estratégias de adaptação ao meio no qual está inserida. O impulso criativo emerge quando cada pessoa recombina em sua mente os elementos da realidade tendo em vista saciar suas necessidades num constante esforço de projetar um futuro possível para si. Assim, a criação provém da imaginação, encontrando sua efetivação nas relações concretas da sociedade, que são sempre contextuais.

Não é possível, portanto, conceber a imaginação como território absoluto do devaneio desinteressado, pois ela se justifica em sua relação com a realidade. Sobre a relação entre imaginação e realidade, Vigotski (2009) afirma que ela está edificada sobre quatro eixos: a imaginação deriva da experiência acumulada pelo homem; a imaginação permite a expansão da experiência individual por meio da socialização das imagens mentais; a imaginação influencia e é influenciada pelas emoções; a imaginação cria algo externo a si própria, um objeto que influencia outros objetos na realidade.

A imaginação não é um dom inato, mas uma construção realizada no processo de interação humana que é sempre coletiva, pois exige um outro elemento para que a relação se efetive. O outro não é somente outra pessoa, mas também é o condicionamento histórico e geográfico sob o qual está submetido e que, muitas vezes, confunde-se com o próprio sujeito em sua complexa jornada de construção da identidade. O autor exemplifica como se dá esse processo na adolescência, compreendida como um período de crise que coincide com o amadurecimento sexual.

O adolescente está em crise porque percebe que a forma infantil de imaginar e de experimentar a realidade não é mais capaz de atender às demandas de um mundo que se revela cada vez mais racional. Se antes a imaginação estava restrita à subjetividade desenfreada da infância, agora ela se torna objetiva na medida em que está pautada preponderantemente nas condições externas e racionais da realidade. A imaginação subjetiva não some, antes é manifestada por palavras e conceitos, continuando a desempenhar um papel importante no desenvolvimento humano, pois é o espaço no qual as experiências se ampliam e adquirem novos sentidos.

Além disso, ressalta-se a importância que Vigotski (2009) atribui à imaginação na formação de conceitos, constituindo uma relação recíproca. O autor considera quatro processos pelos quais a imaginação criativa se revela: dissociação da ordem dos elementos da realidade; modificação dos elementos dissociados, os subestimando ou os superestimando; associação subjetiva ou científica dos elementos modificados; combinação dos elementos associados de forma sistematizada e complexa.

Utilizar a imaginação para auxiliar a construção de conceitos científicos implica considerar a indissociabilidade entre o que é objetivo e o que é subjetivo, entre o que é cognição e o que é emoção. Atenta-se aqui para a necessidade da instrução que tem como finalidade guiar os saberes geográficos dos alunos em direção à intervenção objetiva na realidade, não sendo apenas uma intervenção de ordem técnica na natureza, mas também na ordem da linguagem, da palavra, da literatura. Assim, diminui-se os riscos dos adolescentes, por exemplo, se perderem num pretensão escapismo da realidade por meio da imaginação na arte e na ciência (VIGOTSKI, 2009).

Por fim, no capítulo “A criação literária na idade escolar”, o autor discorre sobre a importância da palavra escrita como forma de objetivação e abstração da realidade. Em seus termos: “palavra como meio de expressão, que corresponde de modo mais profundo e complicado a uma relação interna com a vida, consigo mesma e com o mundo circundante” (VIGOTSKI, 2009, p. 77). A palavra torna-se uma das formas de construção e expressão do pensamento nas crises do adolescente, já que contorna a realidade externa a si próprio ao mesmo tempo que auxilia a autoconsciência e limitação de sua própria subjetividade. Ainda cabe acrescentar que a palavra enquanto forma de expressão da linguagem humana perpassa a análise geográfica no ensino escolar. Cavalcanti (2005) define a linguagem geográfica como o discurso de produção do conhecimento em Geografia formado por um conjunto de conceitos, categorias e teorias. Tal linguagem molda o pensamento, o orientando para uma análise da realidade com o olhar geográfico.

Nesse contexto de protagonismo de imaginação, Oliveira (2015, p. 111) considera o jovem como aquele que possui “as múltiplas identidades e os múltiplos pertencimentos nos quais consegue facilmente se encaixar, transitar e vivenciar”, com tal diversidade conflitando com a concepção desses jovens acerca da Geografia escolar. Assim, conceber a linguagem geográfica por meio da imaginação implica o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem que promovam a expansão dos saberes geográficos em sala de aula dentro da interrelação entre o espaço e a sociedade, ao mesmo tempo que o desenvolvimento de conceitos científicos são facilitados.

A segunda aproximação da literatura de fantasia com o ensino de Geografia se dá pela natureza dos mundos secundários. Como exposto anteriormente, a subversão da realidade do leitor por meio de narrativas que ocorrem em mundos secundários é um dos eixos que sustentam o

gênero literário em questão. Em paralelo às considerações de Vigotski (2009) acerca da indissociabilidade entre realidade e imaginação, os mundos secundários não estão ordenados de forma totalmente diferente daqueles presentes nos mundos primários, embora possuam uma ordem coerente e independente em si mesma. Arantes (2016, p. 106) afirma que:

Conhecemos a mitologia grega, os deuses, as histórias. Entretanto, ao lermos as histórias ali narradas, conhecemos tudo isso novamente e com um novo olhar, nós readquirimos um conhecimento que tomamos por certo e isso pode ser surpreendente. É dessa Recuperação que fala Tolkien – não possuímos aquilo que conhecemos, sempre podemos re-conhecer e ficar admirados por sua beleza, poder, simplicidade.

A citação acima dialoga com Marinho (2016) quando ele afirma que a relação entre espaço e objetivação é sempre provisória. Conhecer o espaço é um processo constante e inacabado. Assim, propõe-se aqui que a literatura de fantasia pode ser entendida como manifestação de uma linguagem geográfica, não apenas pela possibilidade de representação de conceitos, categorias e teorias do campo científico em Geografia, mas sim porque origina-se da necessidade de reconhecimento (e, por que não, releitura) do espaço real: o espaço geográfico.

Nesse sentido, é também uma produção estética que promove o inacabamento do desenvolvimento humano por meio da palavra. Ao desestabilizar nossas próprias convicções sobre o mundo, a literatura de fantasia oferece-nos um prisma, como denomina Hurst (2017), pelo qual experienciamos novamente nossos mundos primários sob diferentes perspectivas. Num processo recíproco, a fantasia acaba também por reestruturar a imaginação e a capacidade de criação de cada um. A experiência é o limite, mas a literatura de fantasia o rompe.

A professora norte-americana Nancy Polette, em sua obra “Ensino de habilidades de pensamento com contos de fada e fantasia”, propõe uma série de atividades pelas quais o pensamento pode ser desenvolvido, levando em conta diferentes habilidades de abstração por meio da fantasia. Ainda na introdução a autora afirma que “Os alunos precisam ter a oportunidade de desenvolver uma elasticidade mental por meio dos contos de fada e da fantasia” (POLETTE, 2005, p. 1, tradução nossa). Das 41 habilidades expostas no livro, destacamos abaixo as 9 mais pertinentes ao tema aqui debatido.

Quadro 1 – Habilidades de pensamento que podem ser desenvolvidas pela literatura de fantasia.

Habilidades	Definição	Como exercitá-la?
Imaginação	Invenção de novas realidades e personagens, formação de imagens mentais. Olha para o futuro, mas pode trazer o passado de volta à vida.	Criar mentalmente condições geográficas e históricas para, dentro delas, desenvolver uma narrativa.
Domínio afetivo	Sensibilidade com as necessidades humanas. Envolve demonstrar crenças, localizando valores e méritos em objetos ou ideias. É também propositivo, pois baseia a formulação de projetos consistentes baseados em crenças e valores próprios e coletivos. Além disso, promove a internalização de novos valores.	Refletir sobre a estória de uma determinada personagem, focando as decisões que ela toma e suas implicações éticas no desenvolvimento da narrativa. A reflexão tem como base a relação entre a experiência prévia do leitor com o tema e a forma como o tema é apresentado no texto. Compartilhar e trocar, com os companheiros de classe, as opiniões construídas.
Análise	Desmonte e identificação de elementos, características ou relações.	Identificar maneiras úteis de fragmentar a pessoa, item ou situação a ser analisada em partes; Definir cada parte claramente; Identificar e organizar os dados relacionados a cada parte; Expor a(s) conclusão(ões) com base na análise.
Pensamento associativo	Identificação dos atributos básicos de um determinado item, evento ou grupo, de forma a compará-lo com outro item e achar semelhanças entre ambos.	Criar e solucionar enigmas com base na associação de palavras e objetos.
Pensamento simbólico	Expressão da relação entre dois eventos, itens, pessoas ou ideias por meio de um símbolo.	Representar o símbolo pela palavra ou pelo desenho.
Categorização	Organização de itens ou conceitos por características, usos, significados da palavra ou relacionamentos feita por características em comum.	Selecionar uma base para agrupamento; Examinar cada item para identificar suas características; Identificar semelhanças e diferenças; Colocar itens com características comuns na mesma categoria ou grupo.

Conceitualização	Identificação de características em comum entre um grupo de objetos.	Expor o conceito; Dar exemplos; Dar não exemplos; Identificar as características definidoras; Enuncie ou escreva uma definição do conceito.
Generalização	Fazer uma afirmação baseada em evidências que se aplicam a um grupo.	Coletar, organizar e examinar os dados sobre o grupo; Identificar as características comuns dos membros do grupo; Expor uma generalização que se aplica ao grupo, com base nas características em comum; Encontrar outras instâncias em que a generalização é verdade; Tentar transferir a generalização para outras situações ou usos.
Pensamento criativo	Criação de novas ideias ou objetos com fluência, flexibilidade e originalidade.	Preparação: coleta de informações básicas para o problema em consideração; Incubação: relaxante, permitindo que imagens do inconsciente venham à superfície; Iluminação: vem de repente e inesperadamente: é a etapa do "Aha!"; Verificação: testar, provar ou realizar a ideia para ver se funciona.

Fonte: Elaboração dos autores, baseados em Pollette (2005).

O objetivo de apresentar o quadro acima é oferecer uma visão geral da variedade complexa de processos que envolvem desenvolver a elasticidade mental proposta por Pollette (2005). Cada habilidade acima descrita é conjugada com elementos literários de fantasia, pois são nos mundos e personagens secundários que as crianças e os adolescentes podem encontrar oportunidades de recombinar os elementos da realidade. Envolve não somente um esforço puramente analítico e de interpretação, mas também as tentativas de mobilização de saberes, emoções e vivências tendo como objetivo a formação humana.

Além disso, as habilidades elencadas vão de encontro a proposta do presente trabalho de propor a literatura de fantasia como aliada a aprendizagem de modos de pensar geograficamente na educação escolar. Nesse sentido, Cavalcanti (2012) propõe uma definição de ensino pautada na condução ao conhecimento que proporcione uma forma de ver o mundo sob a perspectiva geográfica. Além de ser importante considerar a forma como o conhecimento é construído pelos alunos, o professor pode intervir com um arcabouço de conceitos, capacidades e habilidades que os auxiliem a desenvolver seus pensamentos.

Levando em conta a realidade do aluno, a autora ainda destaca a relevância de articular as categorias de território e de lugar nas leituras das espacialidades. É relevante, pois concebe todos os sujeitos como produtores socioespaciais de identidades e de lugares por meio das relações de poder em diferentes escalas. Podemos encontrar tal concepção, por exemplo, no componente curricular de Geografia para o Ensino Médio na BNCC, a qual prevê as territorialidades como um dos principais referenciais para as diretrizes curriculares no Brasil.

Já Khaoule e Oliveira (2017), baseadas em trabalhos de Paulo Cesar da Costa Gomes, definem a análise geográfica como eixo para os processos didáticos em Geografia. Segundo as autoras, importa antes elaborar questões sobre os fenômenos espaciais do que definir o próprio espaço. Os aportes teóricos de Gomes levam em conta a necessidade de um ensino de Geografia que propicie um modo de pensar geográfico. Assim, dá destaque a alguns princípios gerais que estão presentes em diversas correntes epistemológicas e que influenciaram o pensamento das escolas geográficas ao longo do tempo. São eles: a descrição, a posição e a ideia de sistemas e de informações geográficas.

O panorama descrito nos parágrafos anteriores permite afirmar que a imaginação e a literatura de fantasia misturam o passado, o presente e o futuro que, segundo Milton Santos, são preocupações da Geografia. Sendo cada período histórico marcado por um sentido específico de produção do espaço, a contemporaneidade faz ascender a natureza cada vez mais hostil ao homem. É dessa forma que Milton Santos entende a Geografia a serviço do futuro da humanidade, uma ciência preocupada em fornecer novas alternativas de existência no mundo. Enquanto o futuro não chega, cabe-nos a imaginação.

Quando o território é moldado a fogo e sangue: a conquista e o governo de westeros pela família targaryen

Sobre o livro Fogo e Sangue, escrito por George R. R. Martin

Fogo e Sangue foi publicado em 2018 e nele está registrada a história dos primeiros reis do continente imaginário de Westeros. É uma obra literária com enredo paralelo à saga literária intitulada “As Crônicas de Gelo e Fogo”, pois utiliza o mesmo universo da saga, mas há 300 anos antes do começo da Guerra dos Tronos, quando a família Targaryen conquistou e governou os sete reinos de Westeros. Além disso, Fogo e Sangue não é um romance, mas sim uma história imaginária (ANTÓN, 2018).

Se os livros das Crônicas de Gelo e Fogo contam com narrações que comunicam falas, sentidos e emoções das personagens individualmente, Fogo e Sangue assume um narrador único, o aquimeistre Gyldayn. Este possui o papel de historiador e reúne, além de fontes históricas presentes em Westeros, suas impressões e julgamentos sobre os episódios protagonizados pelos Targaryen. É um livro paradoxal em sua própria constituição. Conforme o lemos, assumimos que é um livro de enredo imaginativo, mas foi escrito como um livro de história que alguns privilegiados de Westeros poderiam realmente ler.

O livro está intimamente relacionado à indústria editorial originada de países como EUA, Canadá e Reino Unido. Foi publicado originalmente em inglês pela editora *Bantam*, um dos selos editoriais da *Penguin Random House*, definida como “a primeira editora verdadeiramente global”. Segundo o Grupo Bertelsmann, a editora “atua na Espanha e na América Latina como Penguin Random House Grupo Editorial, SA, assumindo sempre a primeira ou a segunda posição em todos os mercados em que atua. No Brasil, está presente por meio de duas editoras líderes: Companhia das Letras e Objetiva”.

No Brasil, Fogo e Sangue foi publicado em 2018 pela editora Suma, um dos selos editoriais da Companhia das Letras. Limitando-nos à escala de intencionalidades que George R. R. Martin expressa ao escrever seus livros, podemos perceber que o movimento de massificação da literatura não impede que outras interpretações se consolidem tanto no campo da escrita, quanto no campo da leitura. Numa entrevista concedida ao jornal *El País* em 2018 para divulgação de seu novo livro, o autor nos dá pistas sobre o que o motiva a escrever. Segue abaixo alguns trechos:

Não acredito na teoria dos grandes homens. Na minha opinião, os heróis também cometem erros, assim como os malvados às vezes têm comportamentos nobres. As pessoas reais são assim. É preciso tentar dar o melhor de nós sabendo que não somos perfeitos. Isso é uma verdade tão grande quanto todos os seres humanos morrem, algo que também é evidente

em meus livros, onde ninguém está a salvo. Parece que a humanidade não aprende com seus erros, hoje continuamos tendo um mundo cheio de conflitos, guerras, racismo, sexismo. Embora acredite que progredimos desde a Idade Média. Pelo menos já não se esquiteja publicamente (ANTÓN, 2018).

Assim, passado e presente se espelham gerando reflexões sobre quem nós somos e por que assim somos. Cabe ressaltar que seu diferencial dentro do contexto da fantasia literária dá-se nesse sentido, tendo em vista as inevitáveis comparações com John R. R. Tolkien, escritor da trilogia “O Senhor dos Anéis” e tido como principal referência moderna para o gênero literário em questão. Enquanto Tolkien escreveu personagens moralmente monolíticos, o diferencial de Martin está baseado na complexidade que envolve ser humano. O bem e o mal não são absolutamente contingentes a alguém, o que torna o caminho das personagens imprevisíveis em suas decisões. Martin também procurou definir o que entende como fantasia, indo de encontro aos prismas alternativos de Hurst (2017) e a indissociabilidade entre os mundos secundários e a imaginação em Arantes (2016), conforme podemos ler a seguir:

Lemos fantasia para encontrar as cores novamente, eu acho. Para saborear especiarias fortes e ouvir as canções cantadas pelas sereias. Há algo antigo e verdadeiro na fantasia que fala a algo profundo dentro de nós, à criança que sonhou que um dia caçaria nas florestas à noite, festejaria sob as colinas vazias e encontraria um amor que duraria para sempre em algum lugar ao sul de Oz e ao norte de Shangri-La (MARTIN, 1996, tradução nossa). A fantasia precisa de magia, mas tento controlar a magia muito estritamente. Você pode ter muita magia na fantasia com muita facilidade, e então ela oprime tudo e você perderá todo o senso de realismo. E tento manter a magia *mágica* - algo misterioso e escuro e perigoso, e algo nunca completamente entendido. [...] Magia é jogar com forças que você não entende completamente. E talvez com seres ou divindades que você não entende completamente. Deve haver uma sensação de perigo sobre isso (DOLIN, 2017, tradução nossa).

Martin expressa uma preocupação em dosar a fantasia e a realidade com o objetivo comum de despertar, por meio da imaginação, reflexões sobre a pessoa que está lendo e o mundo que a cerca. A magia transforma-se em componente essencial da narrativa na literatura de fantasia, pois é nela que está sustentada a incerteza que pode gerar empatia pelas personagens. Dentre outros aspectos, *Fogo e Sangue* é uma obra que usa a magia e as relações humanas para discorrer sobre o poder. O poder que não é exercido no/do nada, mas possui (na verdade, exige) uma base espacial. Ademais, é interessante ressaltar o trecho de uma entrevista concedida ao site Meduza, na qual Martin alerta sobre os limites entre a fantasia e a realidade. Ao ser perguntado se os livros de “As Crônicas de Gelo e Fogo” podem ser lidos como metáforas sobre o mundo real, o autor responde que:

“As Crônicas de Gelo e Fogo” é uma meditação sobre o poder - os usos e abusos do poder, as coisas que as pessoas fazem para obtê-lo e o que fazem quando o obtêm. É uma meditação sobre governança e, claro, uma história sobre guerra. O que não é, no entanto, é uma alegoria sobre a política do século 21 e de 2017. As pessoas que tentam aplicar isso estão tão erradas quanto as pessoas que tentaram fazer isso com Tolkien, falando sobre O Senhor dos Anéis ser sobre a Segunda Guerra Mundial. Não era sobre a Segunda Guerra Mundial; era sobre a Guerra pelo Anel. Se há alguma política refletida em meus livros, é a política da Guerra dos Cem Anos, das Cruzadas e da Guerra das Rosas - nada do que aconteceu em 2017 (DOLIN, 2017, tradução nossa).

Os mundos secundários dos livros de fantasia possuem uma ordem original em si mesma, embora não absoluta, pois toma como referencial a nossa realidade. Assim, a leitura dos livros de fantasia pressupõe também um distanciamento que requer o respeito pelas “regras do jogo” escritas nos livros, guardando com atenção suas limitações concretas. Por outro lado, Fogo e Sangue abarca problemas mais gerais da humanidade, como o próprio poder. É nesse sentido que também propomos a literatura de fantasia como linguagem para o ensino de Geografia. Sendo uma linguagem que busca questionar nossa existência, o geral (repleto por interesses dos jovens) torna-se a via de acesso pela qual o professor pode atingir objetivos mais específicos em relação ao espaço geográfico que ensina.

Os subtópicos a seguir estão organizados de forma a associar a fantasia e a realidade presentes em Fogo e Sangue tomando como referência a categoria território. Destacamos que a realidade aqui associada é aquela edificada sobre as questões gerais supracitadas, não cabendo aqui discorrer sobre realidades que encontramos em nosso cotidiano, principalmente em sala de aula. É uma limitação sob a qual o presente trabalho está submetido, mas que faz atentar para as múltiplas experiências que podem ser proporcionadas quando a imaginação de cada leitor entra em contato com o texto.

Os dragões e o poder: desejos, estratégias políticas e coerção sob o reinado dos reis Targaryen

A família Targaryen começou a governar os Sete Reinos depois da conquista do continente por Aegon Targaryen ou Aegon I, primeiro rei de um país unificado. Originários da antiga cidade de Valíria, seus integrantes se diferenciam das outras de famílias nobres de Westeros tanto por sua aparência física (cabelos prateados e olhos de cor lilás), quanto por domarem dragões. Estas são criaturas mágicas e monstruosas que desempenharam um papel essencial no domínio e no governo de Westeros por mais de um século até serem extintos, fato que acentuou o declínio da influência política dos Targaryen. Os dragões estão intimamente relacionados ao Targaryen, não como extensão, mas sim como união no próprio sentido existencial. Por exemplo, o primeiro filho

de Aegon I, Aenys, nasceu muito magro e chorão, e sua situação só melhorou quando recebeu a dragão chamada Mercúrio. Além disso, Aegon I não conquistou Westeros porque tinha grandes exércitos, mas sim porque o uso dos dragões o favoreceu em batalhas contra oponentes mais bem armados.

Nesse sentido, tais criaturas mágicas representam a face mais conhecida do poder, associada ao uso da força para impor a vontade de alguém e estabelecer algum tipo de domínio. Entretanto, como ressalta Souza (2018), o poder envolve também uma dimensão de reconhecimento coletivo pelo qual é exercido. Caso esse reconhecimento não exista, o exercício do poder se torna inviável. Por mais que possuam a força massiva do fogo dos dragões, nem sempre o recurso era útil para manutenção do poder dos Targaryen, como ocorreu no reinado de Maegor I, também conhecido como Maegor, o cruel.

Maegor I encontrou grandes resistências para governar diante das diferentes esposas com quem escolheu para casar, pois a poligamia não era permitida pela Fé dos Sete (religião oficial dos seis reinos de Westeros, menos no reino do Norte). Ainda sem filhos e casado com duas esposas, Maegor I decidiu casar-se mais uma vez com três mulheres de uma vez só: Rhaena Targaryen (primeira filha do rei Aenys I e sua sobrinha), Jeyne Westerling e Elinor Costayne.

O agravo da situação veio pelo incesto com a sobrinha Rhaena, também condenado ferozmente pela Fé dos Sete e causando revoltas sangrentas pela organização religiosa conhecida como Fé Militante, esta constituída por duas ordens: os Filhos do Guerreiro e os Pobres Irmãos. As investidas mortais de Maegor I, seja com exércitos ou com dragões, não foram suficientes para sufocar totalmente tais rebeliões, pois as ideias condenatórias da Fé dos Sete perduraram por muito tempo na memória da população dos Sete Reinos. Assim escreve o arquimeistre Gyldayn sobre Maegor I:

Tanto senhores quanto o povo comum haviam passado a desprezá-lo por suas muitas crueldades, e vários começaram a fornecer ajuda e consolo a seus inimigos. Septão Lua, o “alto septão” exaltado pelos Pobres Irmãos em oposição ao homem de Vilavelha que eles chamavam de “alto lambe-botas” transitava livremente pelas terras fluviais, atraindo grandes multidões sempre que surgia dentre as florestas para pregar contra o rei (MARTIN, 2018, p. 88).

O questionamento da legitimidade do poder dos Targaryen sob a vanguarda da religião abre uma arena de disputa entre relações de poder que emanam da violência (dragões, milícias religiosas), das instituições (Fé dos Sete), da cultura (os valores religiosos que exaltam o ânimo da população de Westeros), não como elementos opostos, mas aglutinados e diferentemente direcionados a depender das intencionalidades dos agentes sociais envolvidos.

O território como requisito para a conquista de Westeros por Aegon I

Antes das Guerras da Conquista lideradas por Aegon I, os sete reinos de Westeros eram independentes e travavam constantes disputas entre si. O arquimeistre Gyldayn destaca que os interesses de unificação dos Sete Reinos não foram construídos do dia para a noite. Prova disso foi o interesse de Aegon I em conhecer o território de Westeros minuciosamente:

Anos antes dessa viagem, a Mesa Pintada fora esculpida e decorada por ordem do lorde Aegon: uma placa colossal de madeira, com cerca de quinze metros de comprimento, esculpida no formato de Westeros e pintada para representar todas as florestas e cidades, todos os rios e castelos dos Sete Reinos (MARTIN, 2018, p. 12-13).

Trata-se de um grande mapa que descreve pequenas escalas espaciais. Conhecer o território não bastava, importava também mostrar ao povo do continente que a família Targaryen ali pertencia em seus aspectos culturais. Os símbolos heráldicos eram uma tradição entre as famílias nobres de Westeros, mas não do Targaryen, estrangeiros de Valíria. A partir daí os Targaryen passaram a ostentar um símbolo heráldico formado por um dragão de três cabeças atrás de um campo negro, fornecendo também uma identidade unificadora para os exércitos da família. Tais considerações vão de encontro ao que Souza (2018, p. 86) entende como território:

um *campo de forças*, uma *teia* ou *rede de relações sociais* que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um *limite*, uma *alteridade*: a diferença entre nós (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*).

Assim, para conquistar um território e manter o exercício das relações de poder por sua família, Aegon precisou fazer uma série de concessões identitárias que possuíam como referência o próprio território. Este, enquanto materialidade, também ofereceu algumas resistências à conquista. Durante a batalha travada pelo domínio do reino das Terras da Tempestade, comando por Argilac Dunrrandon. Assim é descrito o cenário da batalha:

o aclive era íngreme e a chuva deixara o solo mole e lamacento, então os cavalos de batalha se debatiam e atolavam, e as investidas perdiam toda a coesão e o ímpeto. [...] Cegados pela chuva, os invasores só os viram se aproximando quando já era tarde demais, e as cordas molhadas dos arcos tornaram os arqueiros inúteis (MARTIN, 2018, p. 21).

Outro exemplo (dessa vez de facilidade, e não de resistência) está na batalha conhecida como Campo de Fogo, na qual Aegon e suas duas irmãs e esposas, Rhaenys e Visenya, se uniram

a seus dragões e exércitos para dominar o reino da Campina e o reino do Rochedo. O exército dos Targaryen estava em clara desvantagem numérica, pois os dois reinos ocidentais uniram seus exércitos com o objetivo comum de derrotá-los. A batalha ocorreu numa planície ao sul da Água Negra e Aegon I percebeu que a falta de chuva no local tornou a vegetação muito seca. Quando a batalha começou,

Aegon voou com Balerion por cima das fileiras de seus inimigos, através de uma tormenta de lanças, pedras e flechas, e desceu repetidas vezes para banhá-los em chamas. Rhaenys e Visenya lançaram fogo de encontro aos inimigos e em sua retaguarda. O capim e o trigo seco se inflamaram imediatamente. O vento espalhou as chamas e soprou a fumaça no rosto dos homens dos dois reis, que avançaram. [...] As fileiras começaram a se desfazer à medida que as muralhas de fogo se erguiam por todos os lados (MARTIN, 2018, p. 25).

Materialidade e imaterialidade se confundem quando definimos um território, e o reino de Dorne, o único a não ser dominado por Aegon, ensinou isso muito bem aos Targaryen na Primeira Guerra Dornesa. Rhaenys, uma das irmãs de Aegon I, e seu dragão Meraxes ficaram responsáveis pela primeira investida contra Dorne, mas não encontraram nenhuma resistência significativa: as ruas estavam moribundas e os lordes haviam fugido de suas sedes. Não houve nenhuma necessidade de queimar o reino, pois havia “nada” ali para conquistar. Ao se dirigir a Lançassolar, sede da família Martell e tradicionais governantes de Dorne, Rhaenys encontrou apenas a já velha princesa Meria Martell:

– Não lutarei com você – anunciou a princesa Meria a Rhaenys –, nem me ajoelharei. Dorne não tem rei. Diga isso ao seu irmão.

– Direi – respondeu Rhaenys –, mas nós voltaremos, princesa, e da próxima vez traremos fogo e sangue.

– Esse é o seu lema – disse a princesa Meria. – O nosso é *Insubmissos, imbatíveis, inquebráveis*. Vocês podem nos queimar, senhora... mas não nos curvarão, não nos quebrarão, não nos submeterão. Aqui é Dorne. Vocês não são bem-vindos. Voltem por sua conta e risco (MARTIN, 2018, p. 28).

As estratégias de resistência de Dorne fizeram uso de um território extremamente seco, desértico e bem conhecido pelos habitantes dorneses contra os invasores. Por mais que agora os Targaryen possuíssem grandes exércitos devido à conquista dos outros seis reinos, isso não foi suficiente frente às investidas propositais de Dorne: incêndio em plantações, envenenamento de poços, desaparecimento de guerreiros Targaryen no meio das areias do deserto dornês etc.

Depois da morte de Meraxes e Rhaenys, Aegon e Visenya lançaram investidas cada vez mais agressivas contra o reino nas costas de Balerion e Vhagar, seus respectivos dragões. O arqui-

meistre Gyldayn relata que todos os castelos de Dorne foram atacados com fogo de dragão, chegando até mesmo a transformar porções de areia em vidro devido à intensidade do calor. Por mais que Dorne saísse cada vez mais devastado de cada batalha, a princesa Meria e seu povo continuavam a oferecer uma resistência silenciosa que impediu o domínio do reino pelos Targaryen, levando ao fim a Primeira Guerra Dornesa depois de nove anos de fogo e sangue. Em Dorne, a coerção pelo fogo de dragão tornou-se inútil num contexto territorial marcada por uma forte coesão de valores sociais que determinaram relações de poder consistentes e até então não enfrentadas pelos Targaryen.

Outra estratégia territorial envolveu o governo de Aegon I em Westeros após a Primeira Guerra Dornesa: as turnês reais. Segundo o arquimeistre Gyldayn, “A reconciliação dos Sete Reinos sob a autoridade Targaryen era a pedra angular das políticas de Aegon I como rei” (MARTIN, 2018, p. 42). Nesse sentido, o primeiro rei dos seis reinos unificados promoveu viagens por todos os reinos conquistados até então, hospedando-se em castelos dos nobres destituídos de seu antigo reino independente, escutando os problemas de cada local, acolhendo sugestões para o governo etc.

– Um soberano precisa conhecer a terra que ele governa – disse o Conquistador mais tarde a seu filho Aenys. E em suas viagens Aegon aprendeu muito sobre os Sete Reinos e seu povo.

Cada um dos reinos conquistados tinha as próprias leis e tradições. O rei Aegon interferiu pouco nelas. Ele permitiu que seus senhores continuassem a governar praticamente como sempre haviam governado, com os mesmos poderes, as mesmas prerrogativas. [...] O principal interesse de Aegon era a paz (MARTIN, 2018, p. 44).

As estratégias políticas também perpassaram a criação de uma nova territorialidade entre o povo de Westeros, antes com nacionalidades fragmentadas, agora eram residentes de um país unificado. A rainha Visenya, conhecida por sua rigidez, considerava sua irmã, a rainha Rhaenys, superficial por causa dos seus interesses pela arte, especialmente pela música. Ela patrocinava cantores do reino em suas canções de louvor à família Targaryen e ao rei Aegon I “E, assim, a Conquista se tornou gloriosa para o povo simples, enquanto Aegon, o Dragão, foi transformado em um rei heroico” (MARTIN, 2018, p. 48). A superficialidade se tratou da construção de um sentimento comum de unidade que proporcionaria o desenvolvimento de novos valores com novas bases territoriais sob o governo dos Targaryen.

O Assalto ao Fosso dos Dragões e a resistência popular aos Targaryen

O Fosso dos Dragões foi construído sobre a colina de Rhaenys na cidade de Porto Real, capital de Westeros, com o objetivo de abrigar os dragões da família Targaryen. Durante a guerra civil conhecida como Dança dos Dragões, na qual a princesa Rhaenyra e o príncipe Aegon, filhos do falecido rei Viserys I, se enfrentaram com o objetivo de conquistar o Trono de Ferro, o Fosso dos Dragões foi o palco de uma investida popular que culminou com o assassinato dos quatro dragões que lá estavam guardados: Shrykos, Morghul, Tyraxes, Dreamfyre.

Num dos episódios da Dança dos Dragões, Rhaenyra toma Porto Real de seu irmão Aegon, mas devido aos altos custos da guerra, não consegue administrar o centro político-econômico do reino enquanto a fome e a insatisfação popular crescem. É nesse contexto que surge o Pastor, um personagem sem nome próprio e sem história, de acordo com o arquiteiro Gyldayn, mas que incitou entre o povo comentários fervorosos e de cunho religioso contra os Targaryen. Assim ele pregava:

Dragões eram criaturas antinaturais, declarou o Pastor, demônios invocados das profundezas dos sete infernos pelas sinistras artes de feitiçaria de Valéria, “aquela fossa imunda onde irmão se deitava com irmã e mãe com filho, onde homens montavam demônios para ir à batalha enquanto suas mulheres abriam as pernas para os cachorros”. Os Targaryen haviam escapado da Destruição, fugindo sobre o mar até Pedra do Dragão, mas “os deuses não aceitam insultos”, e agora uma segunda destruição era iminente (MARTIN, 2018, p. 418).

Instigados pelas palavras do Pastor, o povo se reuniu aos milhares e marchou ao Fosso dos Dragões com o objetivo de atingir a maior arma política do Targaryen, o símbolo inquestionável do seu poder. Embora a empreitada tenha resultado na morte de quatro dragões, estes resistiram da melhor forma que puderam (seus movimentos estavam limitados pelas correntes e pelas grossas paredes do edifício), causando a morte de praticamente todos que para lá tinham ido: “a própria dragão da rainha continuava viva e livre... e, quando os sobreviventes queimados e ensanguentados da carnificina no fosso saíram aos tropeços das ruínas fumegantes, Syrax desceu sobre eles” (MARTIN, 2018, p. 440).

Conforme afirma Souza (2018, p. 107), “o exercício do poder não é concebível sem territorialidade – sejam os limites externos, as fronteiras espaciais do poder dessa coletividade, sejam as diferenciações internas da sociedade (dos indivíduos e das instituições), que impõem territorialidades específicas”. Se o objetivo da antiga rainha Rhaenys era criar uma territorialidade comum em Westeros, o Assalto ao Fosso dos Dragões demonstra o caráter relacional do poder.

Como manter uma identidade nacional comum se os governantes não se importam com a população, mas preferem sangrar o reino em prol de seus próprios interesses? A falta de resposta para essa pergunta abriu brechas que, para o azar dos Targaryen, foram preenchidas pelo Pastor e por uma população revoltada.

Conclusões

O presente trabalho propôs aproximar o impossível que se revela no texto literário ao ensino de Geografia. A literatura fantástica e a literatura de fantasia despontaram como dois gêneros literários possíveis para a trajetória teórica aqui percorrida. Entretanto, levando em conta os objetivos delineados, os mundos secundários que constituem a literatura de fantasia se mostraram mais adequados ao tratamento da problemática, tendo em vista o papel de destaque da imaginação durante a compreensão de tais universos alternativos.

Perpassada pela cultura pop, a literatura de fantasia incorpora a dinâmica mercadológica presente na indústria editorial, além de intencionalidades políticas e econômicas que muitas vezes passam despercebidas por quem lê. Ao ressaltar o papel da experiência durante a leitura do texto literário, a argumentação foi orientada de forma a encontrar indícios de outros caminhos de apropriação e significação da literatura de fantasia, não a limitando aos seus aspectos verticais de popularização.

Assim, a literatura de fantasia demonstrou características particularmente interessantes para o ensino de Geografia. Por um lado, é um tipo de produção literária que atrai a atenção das juventudes que estão na escola. Por outro, os mundos secundários, guardados os limites de representação de nosso mundo, constituem-se com a mesma lógica das relações socioespaciais diversas que estabelecemos e percebemos em nosso cotidiano. A representação literária da realidade por meio da literatura de fantasia, nesse contexto, não se revela como um obstáculo, mas sim como o “meio do caminho” dentro do que aqui se buscou.

Eis uma das questões que surgem com a finalização deste trabalho: como os jovens se apropriam da literatura de fantasia? O horizonte aqui proposto permite afirmar que o gênero literário em questão abre caminhos para que pensemos o espaço geográfico, pois está prenhe de representações desse componente da realidade. De qual forma tais representações auxiliam os professores de Geografia a entenderem os interesses e os sentidos de significação do/no mundo de seus alunos é o primeiro limite que aqui se impõe.

O segundo limite se refere ao caráter cada vez mais midiático e digital da cultura pop, pois partimos do pressuposto que estamos tratando daquela literatura de fantasia concretizada no papel e na brochura. O que o compartilhamento de experiências literárias de fantasia nas redes sociais, por exemplo, nos diz sobre os jovens a quem estamos ensinando? E o ensino de Geografia com isso? Assim, a discussão aqui proposta circunscreveu-se aos aspectos de representação da realidade pela literatura de fantasia enquanto linguagem, mas consciente da insuficiência que é limitar a literatura à identificação de um determinado conceito, categoria e teoria pensados pela Geografia. Discordamos, portanto, do que Pollete (2005, p. 1, tradução nossa) afirmou na introdução de sua obra sobre as “vantagens” da fantasia em relação às mídias contemporânea pois, segundo ela, a fantasia nos ajuda a “Compreender a humanidade real, a nobreza de caráter, e a vitalidade do amor por meio de contos tradicionais, em vez de por meio de manequins falsificados, superficiais, remotos e de plástico do mundo da mídia, ajuda a viver a vida profundamente”.

Referências

ANDRADE, G. L. V. de. **O “herói” da cultura pop**. 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ÁNTON, J. George R. R. Martin: “Fizemos progressos desde a Idade Média. Pelo menos já não se esquiteja em público”. **El País**, Nova York, 21 de nov. de 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/21/cultura/1542788774_116209.html>. Acesso em 12 de nov. de 2020.

ARANTES, J. T. **Fantasy e mito em *Silmarillion* de J. R. R. Tolkien**. 2016. 158 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118273/1/ppec_8635992-5655-1-PB.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2020.

CAVALCANTI, L. de S. Concepções teórico-metodológicas e docência de Geografia no mundo contemporâneo. In: CAVALCANTI, L. de S. **Ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

DOLIN, A. 'Fantasy needs magic' An interview with George R. R. Martin. **Meduza**, Rússia, 22 de ago. de 2017. Disponível em: <<https://meduza.io/en/feature/2017/08/22/fantasy-needs-magic>>. Acesso em: 18 de ago. de 2020.

FLOOD, A. 'George RR Martin revolutionised how people think about fantasy'. **The Guardian**, Reino Unido, 10 de abr. de 2015. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2015/apr/10/george-rr-martin-revolutionised-how-people-think-about-fantasy>>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

GALLO, P. M. D. O geográfico na linguagem: reflexões sobre uma Geografia imanente. In: SUZUKI, J. C.; LIMA, A. P. de; CHAVEIRO, E. F. (orgs.). **Geografia, literatura e arte: epistemologia, crítica e interlocuções**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

GAMA-KHALIL, M. M. A literatura fantástica: gênero ou modo? **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, Paraná, v. 26, p. 18-31, dez. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HURST, E. **Dawnsmoke and the Influence of Character Tropes on the Construction of Fantasy Fiction**. 2017. 560 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Hull, Kingston upon Hull, 2017.

JACKSON, R. **Fantasy: the literature of subversion**. Routledge: Abingdon, 2009.

KHAOULE, A. M. K.; OLIVEIRA, K. A. T. Contribuições epistemológicas e teóricas para a formação do pensamento geográfico no ensino. In: ALVES, A. O; KHAOULE, A. M. K. A (Orgs.). **A geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017.

MARINHO, S. C. Geografia e Literatura: esboço crítico-compreensivo a um campo de estudo em discussão. In: SUZUKI, J. C.; LIMA, A. P. de; CHAVEIRO, E. F. (orgs.). **Geografia, literatura e arte: epistemologia, crítica e interlocuções**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

MARTIN, G. R. R. **Fogo e sangue**. Rio de Janeiro: Suma, 2018.

MARTIN, G. R. R. On Fantasy. **George R. R. Martin Blog**, 1996. Disponível em: <<https://georgerrmartin.com/about-george/on-writing-essays/on-fantasy-by-george-r-r-martin/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

- MIRANDA, F. M. Fandom: um novo sistema literário digital. **Hipertextus**, Pernambuco, v. 3, n. 3, p. 1-21, jun. 2009.
- OLIVEIRA, A. S de. Notas sobre a teoria estruturalista no gênero fantástico de Tzvetan Todorov. **ReVeLe**, Minas Gerais, v. 3, p. 276-291, ago. 2011.
- OLIVEIRA, V. H. N. **Somos jovens**: o ensino de Geografia e a escuta das juventudes. 2015. 128 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- PENGUIN RANDOM HOUSE: LÍDER MUNDIAL EM EDIÇÃO DE LIVROS. **Bertelsmann Brasil**. Disponível em: <<https://www.bertelsmann.com.br/bertelsmann-no-brasil/penguin-random-house.html>>. Acesso em: 06 de nov. de 2020.
- POLETTE, N. **Teaching thinking skills with fairy tales and fantasy**. Londres: Libraries Unlimited, 2005.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROAS, D. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- SOARES, T. Percursos para estudos sobre música pop. In: SÁ, S. P. de; CARREIRO, R.; FERREIRA, R. (orgs.). **Cultura pop**. Salvador: EDUFBA; BRASÍLIA: Compós, 2015.
- SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 3ª reimpr. da 4ª ed. de 2010. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- VELASCO, T. Pop: em busca de um conceito. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 9, n. 17, p. 1-19, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- WILLIAMS, T. What Is Game of Thrones' Legacy in Epic Fantasy? **Vulture**, Estados Unidos da América, 12 de abr. de 2019. Disponível em: <<https://www.vulture.com/2019/04/game-of-thrones-george-r-r-martin-legacy-epic-fantasy.html>>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

RECONECTANTO AS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Matheus Rivail Alves de Araújo Pereira¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Introdução

Mesmo com a sua presença consolidada nas mais variadas atividades humanas, as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), quando relacionadas à educação, ainda não foram totalmente incorporadas e persiste uma movimentação muito lenta para a apropriação desses recursos no sentido de aprimorar métodos e práticas pedagógicas que entram em convergência com as necessidades exigidas pela sociedade. Basicamente pode-se afirmar que é o mesmo caminho a ser percorrido, porém a velocidade exercida pelas informações perante a tecnologia é muito superior e mais atrativa em comparação com a educação como conhecemos. De acordo com Santos (2018) a contemporaneidade abriga diversas transformações nos setores sociais em que há modificações na forma como pensamos, agimos e defendemos nossos posicionamentos perante a sociedade, tornando-se mais contundente dentro do espaço virtual por oferecer maior velocidade e incidência às ações individuais e coletivas.

Partindo desta perspectiva, os professores de geografia, tanto em sua formação inicial, quanto durante o exercício de sua função, se deparam com inúmeros desafios que envolvem uma sociedade tecnologicamente acelerada, um futuro extremamente tecnológico e uma educação que ainda não consegue acompanhar e incorporar as tecnologias digitais com o viés formador crítico-participativo que é desenvolvido por poucas pessoas, inclusive, durante a formação de professores. Sendo assim, pesquisadores com Cavalcanti (2011), Callai (2006), Castellar (2015), Santos (2017) e Moran (2018) demonstram que existem formas de repensar a formação de professores voltando seu olhar para o que se tem feito durante a formação inicial e continuada dos professores de geografia, para se reconectar com a sociedade e por consequência com os estudantes.

¹ Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: mathrivail@gmail.com

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPQ – Nível 2. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

Para que essa reconexão seja possível e significativa, é necessário que as múltiplas etapas de formação dos professores de geografia sejam momentos que promovam integrações significativas exigindo uma reformulação da visão que foi construída da Educação e do papel social dos professores (SANTOS 2018). É necessário que, além da quebra das barreiras entre estudantes e professores, haja toda uma reformulação do atual cenário educacional, envolvendo currículo, metodologias e práticas de ensino para o desenvolvimento de futuras consciências cidadãs, capazes de iniciar mudanças estruturais na sociedade por meio da educação e do acesso à informação.

Este trabalho foi desenvolvido para atender a uma necessidade de compreensão sobre a qualidade e a forma como as tecnologias digitais são empregadas durante a formação inicial dos professores de geografia, para que eles se apropriem cada vez mais dos recursos tecnológicos e os usem de forma consciente nesta etapa e, posteriormente, durante a prática docente. Esses dois momentos são importantes pois são fundamentais para a construção da identidade do professor. É um fato que as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano, porém, mesmo com todos esses recursos disponíveis é perceptível um grande déficit em seu uso para o desenvolvimento de novas formas de pensar e repensar a educação.

O professor de geografia precisa entender a sua formação tecnológica inicial e continuada como uma extensão das suas práticas pedagógicas em sala. Dentro da esfera pedagógica de conhecimento do professor, ele precisa estar preparado para analisar e conhecer as necessidades dos estudantes e se manter em constante atualização, pois as tecnologias digitais seguem tendências sociais e evoluem rapidamente. Esse pensamento aliado à formação identitária do professor, que neste caso precisa ser um profissional que colabore com o processo emancipatório da população (PIMENTA, 1996), é capaz de proporcionar empoderamento social e valorizar a própria visão do professor acerca da sua função social.

A importância de saber usar as TDIC nas aulas de geografia, assim como saber ensinar a como usá-las, tem seu encontro em debates que tocam temas sensíveis à sociedade considerando a visão de mundo dos estudantes e sensíveis a própria Geografia. Neste caso, o objetivo do Ensino de Geografia é fazer com que os professores em formação consigam interpretar as necessidades dos estudantes e estejam atentos ao que eles precisam de fato aprender. Qualquer ciência aplicada ao ensino se molda de acordo com a vivência dos estudantes, e nesta perspectiva, o professor, enquanto mediador, deve aprender como facilitar o acesso à informação para os estudantes e como torna-los autônomos no processo de busca por essas informações.

Enquanto questionamento esta pesquisa se propôs a responder: Quais os impactos da formação inicial e continuada de professores de geografia, voltadas ao uso das tecnologias digitais, em sua atuação profissional? Foram analisadas a adaptação dessas tecnologias à sala de aula, com

o lócus de pesquisa em escolas públicas do Recife/PE e como público alvo graduandos do curso de licenciatura em geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professores de geografia da Rede Estadual de ensino. Dessa forma, serão analisadas as especificidades dos estudantes para que os instrumentos tecnológicos sejam usados de maneira não alienadora, dando oportunidade de acesso à informação e o desenvolvimento das práticas dos professores.

Direcionamento Metodológico da Pesquisa

De acordo com o desenvolvimento metodológico, a presente pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, pois trabalha diretamente com o universo dos significados, motivos, valores, crenças e atitudes, sendo assim, tangendo a subjetividade em prol da compreensão e interpretação do tema, estudando o que não está evidente na formação e prática dos professores (MINAYO, 2016). Também, é levado em consideração que os processos de formação de professores são dotados de uma grande diversidade e pautados nas vivências desses sujeitos, portanto, não podendo ser quantificados em números.

Em conformidade com a natureza do objeto de estudo esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa participante. Esse tipo de pesquisa

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos. (BRANDÃO e BORGES, 2007, p.54)

Nesta Perspectiva, o pesquisador também faz parte do processo vivenciado e estudado durante a pesquisa. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido em quatro etapas, no período de seis meses, sendo uma indissociável da outra, tendo sua primeira etapa, exploratória, em que foi realizada uma revisão de literatura objetivando inventariar as obras com maior relevância para o desenvolvimento da pesquisa. A segunda etapa ocorreu por meio do trabalho de campo dividido em duas partes: uma dedicada ao contato com a formação inicial de professores, outra com o contato com professores da rede Estadual de Ensino em Recife/PE. Ambas as partes, apresentam um caráter exploratório sobre a formação tecnológica dos professores de geografia.

Na terceira etapa, foram realizadas a aplicação do roteiro de entrevista semiestruturada (MINAYO, 2016, p.64) com estudantes de licenciatura em geografia da UFPE e a aplicação de questionários com professores do ensino básico, buscando um entendimento maior sobre formação inicial e continuada acerca do tema da pesquisa. As entrevistas e questionários têm como

principal objetivo levantar dados em campo de como os graduandos e professores experienciaram e experienciam as tecnologias digitais na sua formação e nas suas aulas.

O questionário respondido pelos professores da educação básica, foi a única alternativa encontrada mediante aos problemas de horários para a realização das entrevistas. Através do questionário foi possível estabelecer uma análise do uso das geotecnologias como recursos didáticos para a prática dos professores de geografia em duas Escolas Técnicas Estaduais em Recife/PE.

Como última etapa, houve a análise e tratamento dos dados obtidos seguindo a proposta de Bardin (1995) da análise de conteúdo, em que são analisados dados qualitativos pertinentes a pesquisa afim de promover uma reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na formação de professores.

As Tecnologias Digitais na Formação Inicial dos Professores de Geografia

A formação inicial dos professores de geografia é uma etapa importante para o desenvolvimento profissional, também se caracteriza um primeiro contato com a dimensão pedagógica que abarca o sujeito professor. De acordo com Mello (2000) a formação inicial do professor é apenas uma parte de uma estratégia mais ampla para a melhoria do ensino básico, estando dentro de um processo que engloba, praticamente, toda a vida profissional e a sua atualização com o tempo, além da formação da concepção do que é ser professor. Sendo assim, a pesquisa busca realizar análises seguindo o sentido formação inicial e formação continuada.

Neste momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com graduandos do curso de licenciatura em geografia da UFPE. Ao todo, foram realizadas nove entrevistas, tendo como público alvo estudantes que estão no ano final da graduação, com o objetivo de mapear satisfações e insatisfações com o seu processo de formação durante a graduação no que tange o uso de tecnologias digitais nas disciplinas do curso. O entendimento sobre esse período é muito importante para uma análise mais detalhada sobre como a formação desses profissionais está preparando-os para exercer a sua função enquanto professores e se os estudantes se sentem preparados para utilizar as tecnologias digitais em suas aulas.

As entrevistas seguiram um modelo semiestruturado para proporcionar maior liberdade na articulação das respostas e possibilitar uma melhor expressão dos entrevistados sobre suas vivências enquanto graduandos de licenciatura em geografia. As questões realizadas ao longo do roteiro de entrevista foram construídas em três eixos. O primeiro eixo foi dedicado a identificação dos

sujeitos, na tentativa de conhecer melhor e se aproximar da realidade deles. Dessa forma, foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos, com o intuito de dar mais liberdade às falas e preservar as suas identidades. Todos eles estão entre o 7º e 8º períodos na graduação e tem idades entre 20 e 27 anos. Com o intuito de uma maior diversidade nas respostas foi questionado “Qual a área da geografia que mais você se identifica?”, para entender diversos pontos de vista que existem até mesmo dentro da Geografia.

O segundo eixo, foi dedicado ao entendimento de como os estudantes tiveram contato com as diversas tecnologias digitais na graduação e a qualidade desse contato. A caracterização de tecnologias digitais foi demarcada desde as mais simples (computador, celular, Word, Excel, Power-Point) até mais específicas à Geografia (ArcGis, Qgis, Imagens de Satélite). De forma unânime, todos os entrevistados tiveram contato com as tecnologias, a grande problemática levantada por eles foi de acordo com a qualidade desse contato.

[...] um problema que ficou muito evidenciado durante a minha formação inicial foi justamente que o uso dessas tecnologias digitais foi muito aplicada e ao mesmo tempo que foi muito aplicada, como por exemplo, na cadeira de geotecnologias, em que a gente teve que aprender a utilizar softwares, foi também uma utilização, de certa forma, reducionista, porque a gente só teve que utilizar aquele software para passar na disciplina. (ALINE, 2020)

Neste sentido, foi detectado um uso baseado na repetição em que todos os estudantes realizam as mesmas atividades, desconsiderando assim, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Para Bacich e Moran (2018), quando motivamos os estudantes significativamente, por meio do desenvolvimento de seus próprios projetos, a atividade ultrapassa o sentido meramente avaliativo, ela começa a fazer sentido na vida deles. Dessa forma, a utilização da tecnologia não pode ter a sua finalidade apenas em um produto ou uma nota, ela precisa ser incorporada a atividade por meio de um planejamento prévio que ajude no desenvolvimento de competências e habilidades, além de haver uma construção participativa das atividades baseadas no diálogo entre docentes e discentes.

Mesmo apontando negativamente a forma como foram conduzidas as atividades, os estudantes, com unanimidade destacaram a importância das tecnologias digitais na sua formação inicial.

[...] a gente vive numa geração que a tecnologia faz parte do nosso cotidiano, não de todas as realidades de sala de aula, mas ela faz parte. E se a gente não tiver o domínio da técnica a gente vai ficar ultrapassado e não vai conseguir atingir o aluno e eles não vão ter mais interesse. (INGRID, 2020)

Essa fala, evidência o entendimento dos estudantes acerca da importância do domínio dos recursos tecnológicos e de sua aplicação tanto nas aulas da graduação, quanto nas aulas em escolas. Para Bacich e Moran (2018) o aluno que não consegue se conectar, perde grandes oportunidades de construir um pensamento crítico, de se informar, de se comunicar e de aumentar a sua empregabilidade no futuro. Esse posicionamento, embora na obra esteja falando dos estudantes do ensino básico, pode ser facilmente aplicado aos estudantes do ensino superior, em que é cada vez mais crucial o desenvolvimento de habilidades tecnológicas nas escolas.

Em seguida, foi questionado se o uso das tecnologias digitais foi bem aproveitado pelos professores da graduação. Neste quesito, houve um impasse entre os entrevistados em diversos critérios como: A disciplina, o Docente, a atividade, a ferramenta tecnológica e a estrutura da universidade.

Depende muito da disciplina. Depende da ferramenta. Quando a gente fazia um trabalho em grupo na universidade dependia daquele momento pra usar as ferramentas e não tinha pra todo mundo, e acho que o professor não dava uma liberdade para usar no momento. Por exemplo, a universidade ela é toda voltada pra pesquisa basicamente, a licenciatura, pode perceber, ela é meio escanteada. O Arcgis é pra a gente usar na pesquisa mesmo. No máximo ele vai ser citado na escola pro aluno saber que existe. (SIMONE, 2020)

Esses entroncamentos, em parte, são fruto de uma grande desconexão entre os currículos dos cursos do ensino superior, formadores de professores, com os currículos do ensino básico e, justamente esses empasses, acabam dificultando a compreensão dos professores em formação sobre o papel que desempenham dentro de uma sociedade que precisa aprender a se informar por meio das TDIC (SANTOS, 2018).

Também, é levantado o questionamento da desvalorização do papel do professor em comparação com o papel do pesquisador. Por um lado, temos uma corrente que está instalada em todas as universidades que privilegia o trabalho da pesquisa e desqualifica a formação de professores, por outro, temos a perspectiva da formação de professores-pesquisadores (DE ANDRADE, 2011). De certa forma, a própria graduação em geografia é dividida e esta perspectiva separatista, acaba pesando mais para o lado das licenciaturas onde são desenvolvidas habilidades com foco na pesquisa e negligenciadas habilidades com foco na prática docente. Para Castellar (2015), a desprofissionalização do professor é fruto da negligência das instituições governamentais e, como consequência, o descaso com a formação de professores resulta na baixa qualidade do sistema educacional.

A problemática anterior, convergiu para o próximo ponto da entrevista em que foram destacadas as perspectivas para o futuro em relação a prática do professor nas escolas. Foi questionado se a universidade os tinha preparado para utilizar as tecnologias digitais em suas aulas e apenas dois estudantes se sentiram preparados.

Eu acho que sim. Obviamente que tudo o que se aprendeu não dá pra ser usado em sala de aula, mas dá pra mostra de outra forma para os alunos. O pouco que eu aprendi foi necessário para usar em sala de aula. (MARIA, 2020)

E em posicionamento contrário o entrevistado Arthur alega não estar preparado “[...] nem com as tecnologias digitais, mas pra toda prática docente, eu acho que não tô tão preparado.”.

Também foi questionado quais seriam os maiores desafios para os estudantes usarem, no futuro, as tecnologias digitais em suas aulas. Uma grande preocupação dos graduandos é em relação com a estrutura tecnológica oferecida pelas escolas, especialmente as públicas.

Por experiência própria é muito complicado. A escola não tem muita estrutura, não dá aporte, pra que nós professores ofereçam esses recursos em sala de aula pros alunos. Um projetor, um celular, de modo que não comprometa a aula em si. Pelo o que eu sei a maioria das escolas proíbe o uso de celular em sala e nem tem internet. E também as escolas tem uma direção e coordenação que não compreendem o que se passa em sala de aula. Muitas vezes eles não têm nenhuma noção do que se passa ali. (SIMONE, 2020)

A grande falta de estrutura tecnológica nas escolas é uma grande problemática vivenciada por professores de diversas áreas do conhecimento. De acordo com Santos (2017) Existe uma grande tentativa de apropriação das tecnologias digitais por parte das escolas, mas ainda são colocadas muitas restrições enquanto ao uso de internet, por exemplo, e a efetivação da exploração dos recursos tecnológicos está intimamente ligado a fatores como a falta de entendimento dos professores sobre a importância social dessas tecnologias, a falta de uma formação que aborde melhor a prática do professor e a infraestrutura das escolas. Também é muito importante, o papel da gestão das instituições no apoio de projetos voltados ao desenvolvimento tecnológico.

Como pergunta final do bloco, foi questionado se os licenciandos estavam satisfeitos com a forma como as tecnologias digitais foram utilizadas na graduação. As respostas ficaram entre “Insatisfeitos” e “meio satisfeitos”.

Bem médio. Eu me sinto insatisfeito, no sentido de poderia ter sido melhor, mas pelo menos eu tive o contato. (ROBSON, 2020)

Muito insatisfeita. Eu esperava bem mais, principalmente pelo porte da nossa universidade. (INGRID, 2020)

O último bloco de perguntas foi dedicado às perspectivas dos estudantes para o seu futuro profissional. No primeiro momento, foi questionado se eles se sentiam preparados para usar as tecnologias digitais em suas aulas. Apenas dois dos entrevistados disseram que se sentiam preparados, porém com ressalvas.

Sim, a universidade prepara. O problema é que a gente chega na sala de aula e não tem pra todo mundo. Fica difícil pra quem não tem um computador. (ROBERTO, 2020)
Eu acho que sim, obviamente que tudo o que se aprendeu não dá pra ser usado em sala de aula, mas dá pra mostra de outra forma para os alunos. O pouco que eu aprendi foi necessário para usar em sala de aula. (MARIA, 2020)

Em todas as falas, foi detectada uma grande preocupação com a adaptação dos conteúdos trabalhados na universidade, tornando claro que, as propostas de atividades e os conteúdos oferecidos pelos docentes da universidade não constroem conexões entre os conhecimentos específicos de geografia e as necessidades para a execução da prática docente no ensino básico (KUHN, 2011).

A última questão foi referente ao que os entrevistados consideravam como seus maiores desafios para utilizar as tecnologias digitais nas suas aulas. Dentre as respostas, ficou ainda mais evidente a grande preocupação sobre a infraestrutura das escolas em que eles irão trabalhar, sobre como manusear as tecnologias, utiliza-las de maneira proveitosa nas aulas e a preocupação em não reproduzir o que foi feito dentro da universidade.

Meu maior desafio é não reproduzir o que fizeram comigo. Eu não quero que meus alunos saiam das minhas aulas de geografia e não consigam reconhecer a sua própria realidade. (ALINE, 2020)

Em suma, os relatos mostram um lado pouco aplicado a realidade do uso de tecnologias na graduação em comparação com a vivência do professor no ensino básico. Dessa forma, os modelos de universidade e escola ainda muito fortes acabam desenvolvendo “[...] um currículo aprisionado a uma estrutura localizada e temporalizada, as quais muitas não correspondem às demandas e exigências da sociedade da informação.” (SANTOS, 2017, p. 15) e dessa forma distanciando até mesmo os novos professores dos estudantes que exigem uma nova forma de lidar com as informações, conteúdos e habilidades da geografia escolar.

As Tecnologias Digitais na Formação Continuada dos Professores de Geografia

As ETEs (Escolas Técnicas Estaduais) no estado de Pernambuco são um modelo diferenciado de gestão e docência e teve a consolidação de suas atividades desde 2009, por meio do trabalho realizado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco e através da Secretaria Executiva de Educação Profissional, que é responsável por formular, programar, acompanhar e avaliar as políticas estaduais de educação profissional em nível técnico. As diretrizes escolares que regem essas instituições estão voltadas diretamente para profissionalização dos estudantes de ensino médio, com enfoque em fazer com que esses jovens não precisem sair de suas regiões para poderem se qualificar para o mercado de trabalho e dentro dessas diretrizes, em seus planos curriculares, existe a necessidade de manter os estudantes em contato com as tecnologias e a formação para o uso consciente e dialógico das mesmas, conforme na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2017, p. 357)

A escolha das escolas para o processo de análise foi realizada com base no acesso a elas. A escola 1 está situada no bairro da Macaxeira em Recife/PE e a escola 2 está localizada no bairro de Santo Amaro também em Recife/PE. Ambas as escolas seguem o padrão educacional indicado pela Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Estado de Pernambuco e precisam oferecer aos estudantes uma formação de qualidade como referência nacional e educação profissional de qualidade social.

Buscou-se conhecer em um contato direto com os professores informações sobre a sua formação, tempo em exercício da profissão, suas especializações, formação continuada e sobre como ele lida com as redes digitais em sala de aula. Em seguida, o questionário focou em perguntas sobre o tipo de infraestrutura oferecida pelas instituições e como o uso desses recursos pode ser aproveitado pelos professores de geografia em suas práticas docentes. Além dessas investigações, uma grande preocupação da pesquisa foi saber se os professores de geografia recebem algum feedback dos estudantes sobre suas práticas.

Para a não exposição da identidade das professoras, foram adotados os nomes Mariana para a professora da escola 1 e Silvia para a professora da escola 2. A professora Mariana tem 37 anos, é graduada em geografia com especialização em gestão ambiental e está exercendo a função a 13 anos. Na outra instituição, a professora Silvia, que tem 56 anos, já exerce sua função a 22 anos, é graduada em geografia e também possui especialização em gestão ambiental. As duas professoras trabalham nos turnos da manhã e da tarde, apenas nas respectivas escolas técnicas.

Uma das preocupações da pesquisa é de saber se as professoras realizam e/ou realizaram algum tipo de formação continuada. A professora Mariana informou não ter realizado esse processo importante para a docência, mostrando um dado que interfere na distância que, por muitas vezes, se forma entre professores e estudantes acerca dos métodos aplicados em suas aulas. Para Mercado (1999) na formação, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicional, porém, essa perspectiva se restringe ao período de formação acadêmica, e muitas vezes não acontece também na formação inicial, sendo negligenciada pelas instituições que necessitam de professores atualizados e atuantes. A professora Mariana não leciona em outras instituições nem é solicitado seu trabalho em outras disciplinas.

De acordo com a outra entrevista, a professora Silvia, informou que realizou um ano de formação continuada dentro de seus vinte e dois anos lecionando. Para Zaionz e Moreira (2016) a formação do professor, além dos conteúdos, precisa proporcionar condições de estabelecer vínculos entre tais conteúdos e os recursos mais adequados para se alcançar a aprendizagem dos estudantes. Dentre esses recursos, estão as novas tecnologias, que precisam ser exploradas nos cursos de formação de professores.

Portanto, ambas informaram que não realizam, ou realizaram um curto período, de formação continuada. Também, mostram que usam as tecnologias digitais em sala, mas sem o contato com a continuidade de sua formação docente torna-se questionável o modo como elas podem ser trabalhadas limitadamente em sala de aula e pouco aproveitadas pelos estudantes. A defesa de uma formação contínua é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que disponibiliza aos professores esse recurso para se manterem atualizados às novas tendências e recursos pedagógicos e pela troca de experiências, prática não adotada abertamente pelos professores.

No segundo momento do questionário, foi perguntado as professoras se as respectivas escolas possibilitam infraestrutura para suas dinâmicas em sala de aula. Ambas informaram que sim, mas durante a observação das instituições foi percebido que os estudantes não têm acesso livre à internet para fins educacionais e os laboratórios de informática são usados em geografia

em aulas específicas. Para Santos e Botelho (2016) um indivíduo conectado a uma rede digital pode adentrar em um espaço virtual veloz, no qual há em todo o momento milhares de informações, entretenimento e conhecimento quem vêm sendo construídos, demonstrando que essa rede não para e que quanto mais ela se amplia (tanto no quesito de alcance quanto na multiplicidade das informações) mais se aprimora. Porém, o grande questionamento acerca do uso das redes é sobre o que os estudantes estão fazendo e como estão fazendo.

De modo geral, as gerações dos anos 90 e 2000 aprenderam por si só a utilizar as redes de forma intuitiva, sem uma epistemologia envolvida, implicando na forma como os estudantes vêm e utilizam a internet a maior parte do tempo como entretenimento, esquecendo assim uma grande fonte de informação que abriga pesquisas, artigos, filmes e muitos outros recursos potencializadores de conhecimento.

A escola como instituição sente-se muitas vezes como um elástico, puxada de todos os lados, pressionada para agir pela mudança, e por outro lado se agarra a uma lógica tradicional de atuação tentando manter o equilíbrio como forma de resistência a essas mudanças. O ensino não pode se manter obsoleto, pois a sociedade segue em um ritmo acelerado de mudanças sociais, dessa forma é necessário que a educação desenvolva respostas aos múltiplos desafios e papéis dos tempos atuais que se caracterizam pela profunda transformação tecnológica.

Na última década, essa evolução está mais atribuída aos Smartphones, que já superaram o uso de computadores, e por sua vez abriram um enorme espaço às redes sociais, que são parte das redes digitais. Dessa forma, os estudantes ao estarem sempre em contato direto com as tecnologias da comunicação, desenvolvem competências distintas das gerações anteriores e por isso não só as escolas, mas todas as instituições de ensino não podem mais se afastar desta realidade e devem reconhecer o lugar que as TDIC ocupam cotidianamente na vida de todos e as potencialidades educativas inerentes a elas. Ponte (2002) entende que a preparação das novas gerações para a plena inserção na sociedade moderna não pode ser feita usando quadros culturais e os instrumentos tecnológicos do passado. Dessa forma, a introdução das TDIC no ensino não se deve remeter a um simples estatuto de substituição dos meios tradicionais ou do professor, mas sim assumindo um papel ativo de mudança na forma como se aprende, como se ensina e na interação entre os atores na sala de aula.

Após essa análise sobre a formação contínua e infraestrutura oferecida pelas escolas, foram realizadas perguntas sobre o uso das geotecnologias no ensino de geografia. As duas professoras informam que conhecem as geotecnologias e as utilizam como recurso didático, porém apenas a professora Silvia participou de uma capacitação para usar o recurso em suas aulas. Em seguida, a professora Silvia caracterizou a sua experiência em sala com as geotecnologias como ótima e a

professora Mariana como regular e informaram também que acreditam que esses recursos são úteis para a potencialização da aprendizagem durante a sua aula.

Construindo uma linha de raciocínio, de acordo com as respostas, a experiência regular informada pela professora pode estar associada, também, a questão da atualização da prática docente em detrimento das evoluções tecnológicas em curtos espaços de tempo. Segundo Teodoro e Freitas (1991) apud. Schwarts (1989) estas tecnologias podem criar novos processos de abordar velhas ideias e velhas práticas, pelos mesmos atores. Sendo assim, a formação continuada funciona como um tipo de suporte para os professores se manterem atentos ao que está acontecendo no mundo e consigam aplicar o que foi aprendido, ressignificando em si mesmos a forma como aprenderam determinado conteúdo de geografia e, conseqüentemente, mudando a forma como os estudantes irão aprender de agora em diante.

No ensino da geografia, os professores precisam recorrer ao uso de diversas linguagens como forma de motivar os estudantes na busca de outras interpretações acerca dos fenômenos estudados. Quando existe uma falha de comunicação entre os atores da sala de aula, essa conexão se torna precária ou inexistente e as infinitas possibilidades sobre um determinado conteúdo que poderiam ser aprimoradas, simplesmente passam despercebidas por conta da rotina tecnológica que, sem uma orientação adequada, se consolida e estagna o uso das tecnologias como um todo. A rotina tecnológica, seria no caso, usar apenas alguns recursos de uma determinada tecnologia para uma demanda específica de maneira mecânica e repetitiva, de modo que o usuário não consegue perceber que a mesma tecnologia pode auxiliar a outras demandas, deixando assim, aplicações e utilidades derivadas dessa tecnologia de lado e formando uma receita para uso de cada aplicativo/ferramenta. Um exemplo para esse problema é o do GPS, que foi criado como recurso militar e continua funcionando para geolocalização, só que agora a aplicação desse recurso vai além do que se era esperada na sua criação. Atualmente, o GPS está presente em todos os smartphones e é aplicado em localização, solicitação de alimentos, solicitação de transportes, relacionamentos e uma série de coisas que jamais seriam pensadas se a rotina tecnológica não tivesse sido rompida.

Segundo Freire (2001) por meio da dialogicidade o ser humano realiza a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. Sendo assim, as redes digitais precisam fazer parte dessa transformação resultando em novas práticas docentes e em novas formas de aprendizagem.

Dentro dessa discussão, deve-se evidenciar as ferramentas digitais que são mais utilizadas pelas professoras. A professora Mariana informou que usa o geoprocessamento, GPS, cartografia,

vídeos, slides, imagens de satélite e sala de aula virtual. A presença de todos esses componentes em sala é extremamente importante para a prática da geografia, ressaltando a importância do geoprocessamento na compreensão da confecção de mapas digitais. A utilização das tecnologias digitais está interligada ao protagonismo estudantil no próprio processo de aprendizagem dos Estudantes. Quando eles desenvolvem e compreendem seus próprios projetos e atividades o caminho para a aplicação desse conhecimento em construção é mais fácil.

Na última etapa do questionário, foram realizadas perguntas com foco no feedback dos estudantes sobre a utilização das redes digitais. As duas professoras informaram que a interação com os estudantes foi mais significativa a partir do uso das TDIC e por sua vez o conteúdo abordado se tornou mais dinâmico e interdisciplinar. Perceber o efeito que metodologias causam na aprendizagem faz parte do papel do professor. Dessa forma, as professoras sempre buscam esse retorno dos estudantes para tentar se aproximar da realidade vivenciada por eles.

O maior reflexo da utilização das redes digitais está expresso nas avaliações, em que foi informado pelas duas professoras uma melhoria nos resultados depois da inserção desses recursos didáticos nas aulas. De acordo com Luckesi (2000) o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico e construtivo, partindo dessa perspectiva e dos resultados das análises pode se observar que o uso das redes digitais auxilia os professores a aproximarem a Geografia Escolar da realidade dos estudantes e na compreensão de mundo, tendo representação direta na forma como essas avaliações são realizadas pelas professoras.

A Reprodução de Problemas Sociais por meio das Tecnologias Digitais

Uma grande problemática, exposta no decorrer da pesquisa, envolve as ferramentas utilizadas na universidade e as ferramentas disponíveis durante a prática dos professores nas escolas. Como elaborar aulas que utilizam tecnologias digitais que estejam a par das vulnerabilidades e potencialidades das diversidades presentes nas salas de aula? Para isso, o professor precisa estar atendo ao perfil de seus estudantes, condições socioeconômicas, estar atento para a infraestrutura das escolas e despertar neles suas motivações mais intrínsecas.

Neste sentido, os processos educativos, assim como o uso das tecnologias digitais, podem produzir e reproduzir exclusões e desigualdades, mostrando-se indissociáveis de características políticas, econômicas e sociais que são pertinentes na formação de sujeitos, estes que fazem parte de um projeto de nação (CORRÊA *et al.*, 2020).

De acordo com Costa (2018), a educação precisa assumir um caráter emancipador, democrático e crítico, visando a formação de sujeitos que consigam expandir seus horizontes para os

acontecimentos sociopolíticos. Para que isso aconteça, o sujeito em formação precisa ter acesso livre à informação, que hodiernamente, tem como veículos facilitadores as mídias sociais, como a Televisão e as Redes Sociais. O acesso facilitado à informação é possível através de equipamentos tecnológicos que possuem um custo e relevância social para o momento histórico vivenciado. Atualmente, os Smartphones desempenham a maior atividade informativa nas redes digitais, justamente por sua acessibilidade de preço e de manuseio (portátil).

Quando se trata de uma pesquisa geográfica, certamente existem recursos financeiros, sejam de instituições públicas ou privadas, para que as informações consigam ser analisadas e produzidas. Todavia, quando esse conhecimento geográfico é executado e adaptado pela geografia escolar, principalmente quando tange o uso das tecnologias digitais em escolas públicas, os professores se deparam com obstáculos que envolvem a estrutura tecnológica das escolas públicas, sua pouca formação inicial e contínua acerca das tecnologias digitais e a condição social a qual os estudantes vivenciam.

Segundo Ilha e Cruz (2006), as tecnologias proporcionam ao indivíduo, de forma lúdica, o desenvolvimento de seu conhecimento por meio da investigação, exploração, resolução de desafios em conjunto com o divertimento e o desafio, favorecendo o aprendizado. As tecnologias digitais educativas, possuem uma demanda de custo e equipamentos específicos inviabilizando sua difusão em escolas públicas, retirando assim, mais uma possibilidade de desenvolvimento dos educandos. Diante disso, se pensou o uso de tecnologias já popularizadas entre os jovens e gratuitos que apresentam potencial para geografia escolar ser colocada em prática.

A apropriação de tecnologias acessíveis correlacionadas ao Ensino de Geografia abre espaço tanto para professores, quanto para estudantes terem acesso à informação, autonomia no processo de aprendizagem e no protagonismo estudantil. Além disso, promovem uma conexão maior com a realidade por meio das vivências dos estudantes em conexão com as práticas dos professores de geografia. Dessa forma, quando o ensino passa a considerar as potencialidades e vulnerabilidades de quem aprende, ele passa a se tornar significativo e transformador.

As tecnologias digitais, quando não estudadas e utilizadas com enfoque na população, acabam assumindo um caráter elitista, pois passam a desconsiderar as problemáticas que permeiam os diferentes núcleos mais vulneráveis da sociedade. Sendo assim, para estudantes que não possuem acesso facilitado às tecnologias digitais em ambiente escolar, como também os que não têm acesso em suas casas, as possibilidades de desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos não são as mesmas em comparação com instituições privadas (CORRÊA *et al.*, 2020).

Essa dificuldade, vivenciada por estudantes de escolas públicas, é um reflexo social de reprodução de desigualdades que afetam diretamente a aprendizagem. Dentro desse contexto, estudantes que não possuem acesso à informação, que não estão conectados, perdem chances significativas de se informar, de se comunicar, de se tornarem visíveis para o mundo sendo protagonista do seu próprio processo de formação (MORAN, 2018). As geotecnologias usadas no curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, por exemplo, que fazem parte das TDIC, assumem esse caráter excludente por fazerem parte de programas digitais, muitas vezes pertencentes a empresas privadas que cobram por seu uso, terminando assim, restringindo seu acesso.

Por outro lado, existem tecnologias que podem e devem ser usadas na sala de aula, e muitos desses recursos tecnológicos estão ao alcance dos estudantes em seus smartphones. Os smartphones apresentam inúmeros recursos geotecnológicos (Mapas Digitais, GPS, Bússola, Imagens) em tempo real, e o olhar para esse instrumento precisa ser transformado para que ele não seja apenas uma fonte de entretenimento, mas seja uma fonte de pesquisa, produção de conhecimento, desenvolvimento humano. Cabe aos docentes formadores mudarem de perspectiva e comecem a se perguntar: Para quem o meu aluno vai ensinar fora da universidade?

Sendo assim, as TDIC podem proporcionar aos educadores possibilidades de reconfiguração das práticas pedagógicas, transcendendo os limites espaciais e temporais da sala de aula (MORAN, 2018) aliando as práticas do professor de geografia às tecnologias digitais que estão ao alcance dos alunos de escolas públicas. Essa mudança de perspectiva é necessária para uma inclusão e empoderamento de estudantes em condições sociais vulneráveis.

Considerações Finais

A formação tecnológica dos professores de geografia é uma questão muito delicada que precisa de tempo e muita investigação, pois adentra, para além de questões teóricas e práticas, a subjetividade do professor em formação e na configuração de um sujeito em constante formação. Tratar de problemas existentes na formação de professores em questões estruturais, como no caso do uso da TDIC, exige uma ampla investigação do processo educativo que parte da formação inicial, são reproduzidos na prática dos professores e também se perpetuam na formação continuada ou ausência dela. Esta investigação mais ampla é necessária por conta dos problemas que acontecem em cadeia e que culminam nos momentos em que o professor está exercendo sua função e não consegue alcançar os estudantes ou se apropriar das tecnologias mais usadas por eles. Não devemos analisar trajetórias em partes.

Nesta pesquisa ficou ainda mais evidente as tentativas de ruptura das práticas de ensino que reproduzem exclusões sociais por parte dos graduandos que ainda se vêm inseridos em um cenário conservador e mecanicista, quando se trata do uso dessas tecnologias. Conforme Santos (2018), o professor não pode mais se caracterizar como um transmissor de conhecimentos, ele precisa despertar o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes focando em uma formação que precisa ser libertadora, crítica e consciente e sem estes três pilares os estudantes estão fadados ao reprodutivismo e a alienação. Para Moran (2018, p. 6), é necessário “mapear o perfil de cada estudante, conhecê-los e acolhê-los afetivamente” pois só assim o professor consegue se aproximar da visão de mundo desses sujeitos em formação.

Cabe também a Universidade, ao curso de formação de professores, melhorar o diálogo entre as exigências da sociedade e o que se é vivenciado no mundo acadêmico no que tange as necessidades dos futuros professores (Santos, 2018). Os resultados das entrevistas e questionários mostram que muito se é feito para o desenvolvimento de pesquisas, mas o investimento no aprimoramento da prática docente ainda é algo distante. Além do científico é crucial a vivência do prático durante a formação, das realidades que serão experienciadas pelos futuros professores. A abordagem dos conhecimentos acadêmicos é apenas uma parcela do que é preciso, porém é a mais privilegiada no atual contexto.

Neste sentido, é necessária, não só uma adequação do currículo, mas também da prática docente na universidade. É preciso que existam aulas teóricas e práticas, onde além uso de tecnologias restritas à universidade, seja mostrado como o professor pode atingir seus estudantes que não têm os mesmos recursos presentes no ensino superior. Precisa ser explorando o potencial criativo dos graduandos para que eles desenvolvam novas formas de se conectar com os seus futuros estudantes, sabendo construir seus próprios caminhos metodológicos e projetos.

É imprescindível a existência de professores que irão conseguir despertar e incluir seus alunos, mostrando as possibilidades de acesso à informação. Estamos inseridos em um contexto social ao qual as pessoas menos privilegiadas não têm acesso a todos os espaços, incluindo a internet. Essa barreira social imposta, seja pelo racismo, LGBTfobia, misoginia, patriarcalismo, etc. impossibilita a criação e divulgação de perspectivas de mundo inovadoras (RIBEIRO, 2019). Dessa forma, entende-se que ao não possibilitar oportunidades iguais de acesso às tecnologias digitais a educação reproduz uma hierarquização dos saberes e retira a consciência dos estudantes de que eles têm uma voz e podem ampliá-la para serem ouvidos.

É imprescindível, destacar a importância do uso das TDIC acessíveis nas aulas de geografia e no desenvolvimento de projetos dentro das universidades e escolas. Elas conseguem conectar os estudantes e professores a debates que tocam temas sensíveis à sociedade considerando a visão

de mundo dos estudantes e sensíveis a própria Geografia. Neste caso, o objetivo do Ensino de Geografia é fazer com que os estudantes consigam correlacionar e interpretar as informações presentes no espaço de forma crítica, usando e ressignificando seus conhecimentos.

O professor no exercício de sua profissão se depara com uma grande diversidade de pessoas em formação. Para que essa formação seja significativa, ele precisa desenvolver os conteúdos pertinentes à geografia escolar de forma que eles atinjam, de maneira significativa a maior parte dos estudantes. O professor precisa considerar questões como gênero, raça, sexualidade, vulnerabilidades sociais, política para conseguir se aproximar das vivências dos sujeitos em formação com enfoque na construção de uma cidadania crítica. O exercício da cidadania também faz parte do mundo digital e é justamente por isso que é extremamente necessária que hajam professores que saibam facilitar o acesso à informação por meio das tecnologias digitais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** – 1995- Lisboa: Edições 70

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> . Acesso em: 10 nov. 2020

CALLAI, H. C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. **SILVA, AMM et al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Recife: ENDIPE**, p. 143-161, 2006.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015.

CAVALCANTI, L. de S. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 01, p. 193-203, 2011.

CORRÊA, C. E. F. et al. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO DEMOCRÁTICA? **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão (ISSN: 2525-4782)**, v. 5, n. 3, 2020.

COSTA, B.C.G. Racionalidade Técnica e Estética na Construção da Notícia: perda da dimensão de Totalidade. In: ZUIN, A.A.S.; COSTA, B.C.G.; GOMES, L.R.; Lastória, L.A.C.N. (orgs). **Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci**. Piracicaba: Editora Unimep, 2018, p.37-58

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 65 p.

- ILHA, P. C. A.; CRUZ, D. M. Jogos Eletrônicos na Educação: uma pesquisa aplicada do uso do Sim City4 no ensino médio. In: 26º Congresso da SBC. **XII Workshop de Informática na Escola (WIE 2006)**. Anais. Campo Grande. p. 240-242. Disponível em: <<https://bit.ly/2sXuMPx>>. Acesso em: 31 de agosto de 2020
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.
- MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. UFAL, 1999.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: **Penso**, p. 02-25, 2018.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- PONTE, J. P. da. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. **A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**, p. 19-26, 2002.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- SANTOS, M. F. Currículo, tecnologias digitais e a formação de professores em geografia. **Revista Continentes**, n. 12, 2018.
- SANTOS, M. F. **Redes digitais e aprendizagem colaborativa na docência em geografia: da ação à reflexão em situações de ensino**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- SANTOS, M. F.; BOTELHO, L. A. V. As redes digitais como contribuição para a aprendizagem geográfica: mediação, mobilização e interatividade. **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia**, v. 7, n. 12, p. 4-16, 2016.
- SANTOS, T. A. S. et al. A influência da tecnologia no desenvolvimento da criança pré-escolar e escolar. **New Trends in Qualitative Research**, v. 3, p. 592-608, 2020.
- TEODORO, V. D.; FREITAS, J. C. Educação e Computadores, 9-25. **Lisboa: GEP**, 1991.
- ZAIONZ, R.; MOREIRA, H. Formação continuada de professores e os desafios das novas tecnologias. **Revista de Divulgação Interdisciplinar**, v. 4, n. 1, 2016.

DIMENSÕES SOCIOLÓGICAS DA FORMAÇÃO GEOGRÁFICA: REFLETINDO RACIONALIDADES ENTRE O PROFESSOR-BACHAREL

Thiago Breno de Medeiros Carmo¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Introdução

Por que discutir a formação de professores em Geografia? Santos (2019) dirá que pelo mesmo motivo que se necessita formar profissionais descentralizados e horizontalizados as exigências/necessidades do mercado e da sociedade. Mas não no sentido de criar sujeitos referenciados, condizentes a imagética de perfis docentes racionais a todas as dimensões do ensino, e sim no intuito de desenvolver indivíduos experimentados, ainda que em suas limitações, praticantes do “saber fazer”.

Desta maneira, diversas interpretações podem ser tomadas junto as generalizações e especificidades dos currículos formativos, todavia, desviar-se da dualidade incidente na condição do ser professor-bacharel, mostra-se como uma premissa fundamental a não dicotomia da formação docente. Em efeito disto, a cada dia novas críticas são produzidas em contrariedade ao produto da formação de professores no país. Uma proposta de idealização curricular que se afasta das racionalidades dialógicas, sistematizando a Ciência geográfica ao mero cumprimento de demandas, e construção de capacidade unilaterais, singulares a formação de educadores e pesquisadores, condições que como veremos adiante são indissociáveis entre si.

Para Ghedin (2006), o novo mercado exige novos profissionais, educadores aptos em administrar analogias, conexões, diferenciações e ordens. Fatores fundamentais aos processos de ensino aprendizagem, especialmente quando levados em consideração, as influências das Tecnologias da Comunicação e Informação, popularmente conhecidas como (TIC), sobre os âmbitos educacionais. De mesmo sentido, estas atuações cada vez mais precisam estar alinhadas as trajetórias evolutivas dos campos: sociológicos e normativos das políticas educacionais.

Em meio a estas novas características, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), podem ser

¹ Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. E-mail: professorthiagobreno@gmail.com

² Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPQ – Nível 2. Líder do Grupo de Pesquisa GPECI e Coordenador do LEGEP/UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

destacadas como principais articulações integrativas entre as classes: Federais, Estaduais e Municipais. Pelo motivo de atribuir-se a estas, uma maior participação das universidades e sociedade civil na elaboração de amarrações entre conceitos e práticas (BRASIL, 1996; 2000; 2013), conjunturas sem as quais a educação brasileira não seria capaz de manter os níveis de elevação nos investimentos econômicos e valorização das capacitações pessoais.

Ainda sobre estas construções, Nogueira (2020) enfatiza que dada a interdisciplinaridade da Geografia, adequá-la enquanto Ciência aos pensamentos da formação pedagógica, demandam novas estruturas, um novo parâmetro afim de amenizar as distinções pela qual a mesma pode ser lecionada. Logo, no intuito de esgotar as reflexões intrínsecas a estas premissas, utilizou-se como campo de análise o Departamento de Ciências Geográficas (DCG) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de modo geral, verificando as capacidades docentes dos profissionais da Geografia sem formação pedagógica, e de maneira específica, buscando mapear quais influências estes perfis docentes exercem sobre a formação de novos professores através do curso de licenciatura em Geografia, ambos segundo as percepções autoavaliativas dos docentes.

Justificando a relevância deste estudo, Callai (2013, p. 106), assinala que “refletir a respeito da dimensão pedagógica na formação do geógrafo remete a que se pensem dois aspectos: o perfil desse profissional e o curso de Graduação que o habilita”. Dando ensejo as palavras de Santos (2020, p. 171), que vai além ao que propôs Callai (2013), associando a relevância de se conhecer as dinâmicas da formação pedagógica pelo “[...] estudo e reflexão da prática educativa e dos elementos que a compõem”, ou seja, habilitando o entendimento das perspectivas teóricas, técnicas, metodológicas, pedagógicas, políticas e sociais, atuantes nos cursos de formação de professores de Geografia.

À vista disto, procurou-se estruturar um conjunto de caminhos metodológicos, onde ideias e conceitos já conhecidos pudessem ser revistos por outras óticas (GIL, 2018), e por consequência, substanciar um novo viés de análise capaz de concatenar a atualidade de informações ao referenciamento de bibliografias e vivências socioprofissionais. Mais precisamente buscando esclarecer: Que características docentes são formadas na licenciatura em Geografia da UFPE no ponto de vista dos professores sem formação pedagógica?

Para isto, além das contextualizações literárias, utilizou-se do método indutivo, na elaboração e aplicação de questionários semiestruturados e abertos, aplicados por meio formulários eletrônicos, em delimitação de 9 professores do DCG sem formação pedagógica. Como resultado, tornou-se possível extrair dados que foram tratados quali-quantitativamente no tocante a relação: currículo formativo/atuação profissional.

Apontamentos evolutivos e as novas racionalidades pedagógicas

Para Santos (2019), por um longo intervalo de tempo, a educação brasileira, assim como outros países do ocidente, mostrou-se condizente com os legados das revoluções políticas e culturais da Europa do século XVIII. Que apesar de não difundidas de maneira isonômica, e tardiamente em algumas nações, como no caso do Brasil, foram responsáveis por enaltecer o desenvolvimento da Ciência e liberdade individual dos sujeitos, centralizando o estado na soberania das regulações sociais, moldando as convivências no ideário de progresso contínuo.

Nas palavras de De Sordi (2000), é importante destacar a influência das relações institucionais deste novo modelo, que pautado pela burocratização das atividades, elevaram as racionalidades técnicas a um patamar de competência inovativa. Tomando os atributos profissionais como pressupostos de: “[...] grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros” (IBID., p. 233).

Refletida na esfera educacional, esta gênese resultou na influência de currículos focados na razão sobreposta aos princípios naturais do homem, somando segundo Abreu e Masetto (1983, p. 93), a formação de sentidos docentes “[...] individualizados, sem qualquer referência a uma dimensão coletiva do trabalho”. Indo em desencontro as necessidades sociológicas da formação de professores, descrita por Morin (2002, p. 490), como: “[...] uma tradução a partir dos estímulos que recebemos do mundo exterior e, ao mesmo tempo, reconstrução mental, primeiramente sob forma perceptiva e depois por palavras, ideias, teorias”. Ou por outras palavras, sem contato com o mundo, os objetos perdem as suas totalidades representativas, limitando-se as percepções isoladas de certos aspectos.

Destarte, foi neste contexto que se observou a indispensabilidade de novas orientações educacionais, personificando na década de 2000, e posteriormente na década de 2010, uma crescente no cumprimento da LDB, respectivamente por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 1996; 2013). Ambos documentos fundamentais ao exercício e pluralização de novas racionalidades formativas, principalmente no que tange a indissociabilidade teoria-prática dos processos de aprendizagens trabalhados nos cursos de formações de professores.

Nas concepções de Duarte *et. al.* (2014, p.2), estas transições se deram basicamente em resposta “[...] da configuração atual da sociedade, ocasionadas por diversas mudanças espaço-temporais e epistemológicas, caracterizadas especialmente pelos processos de globalização com a modernização nos meios de comunicação e a conseqüente expansão da tecnologia”. Aplicadas a

perspectiva da formação geográfica, esses novos parâmetros metodológicos tornaram-se exigências intrínsecas as demandas de uma sociedade cada vez mais consciente e exigente a habilidades de superação condizentes a potencialidade dos aprendizados.

Diante destes valores, ficam reforçados o enfraquecimento de uma lógica “acadêmica” alinhada à produção de saberes-instrumentais, em detrimento da dialógica transformativa, coincidente a participação emancipatória de uma sociedade preocupada com os valores epistemológicos do trabalho pedagógico e da docência (TARDIF, 2014).

Em contrapartida, esta justaposição de conceitos que a grosso modo está vinculada a novas mentalidades políticas e inovações dos rituais escolares, mostra-se longe de apresentar-se destoa antes aos interesses do sistema capitalista. Holisticamente abrangendo as relações de aprendizado, a mesma medida que negligenciam o acesso as ferramentas tecnológicas e saberes característicos a suas operacionalizações, “a diferença é que agora a principal mola propulsora da mudança é o professor e não mais o Estado” (CAMPANI, 2006, p.2).

Construções evolutivas e a formação para o mercado

Apesar das marcas históricas da estagnação desenvolvida sobre a formação universitária brasileira, a última década vem delineando uma maior consolidação das Evoluções e Revoluções paradigmáticas. Os cursos de formação de professores, ao contrário do que se poderia imaginar antes dos anos 2000, em sua maioria, mostram-se fragmentados sob uma perspectiva pós-moderna, defensora das transversalidades pedagógicas e articulações das estratégias didáticas.

Em meio as características de destaque deste novo cenário acadêmico, Cavalcanti (2008) aponta como um dos resultados da associação de valores as subjetividades formativas, a valorização das experiências e saberes cotidianos dos indivíduos, podendo ser visto como um aperfeiçoamento dos saberes sistematizados pela Ciência.

Porém, sabe-se que estas novas conjunturas demandam além de estruturas físicas compatíveis ao desenvolvimento integrativo dos saberes, uma série de posturas reflexivas pelos indivíduos relacionados a formação docente. Em outras palavras, dentro de suas singularidades, os mesmos devem buscar pelo alinhamento as dinâmicas desta nova racionalidade pedagógica, evitando a ramificação de crises modelares, sobretudo, atribuídas a criação de dualidades e polarizações de perfis discentes (CAVALCANTI, 2012).

Já no ponto de vista expresso por Santos (2020, p. 47), na potencialidade destas crises, podem ser geradas no interior do âmbito educativo, uma espécie de “[...] convivência, nem sempre

harmônica, [...] disseminando dúvidas que atingem pilares tidos como fundamentais para o processo educativo, tais como o ideal de ‘formação’, herdeiro da ‘paidéia grega’, e o ‘saber’, instrumento central do ‘esclarecimento”.

De qualquer maneira, não apenas para a Geografia, professores em formação e professores de professores, precisam estar aptos a transposição de problemáticas, sejam elas epistemológicas, estruturais ou práticas (CARVALHO e SANTOS, 2018). Tendo em vista a fuga da comodidade diante das adversidades, que acima de tudo, alimenta-se da inércia de pensamentos e ações transformadoras, contudo, é importante se destacar que a estagnação evolutiva dos ambientes formativos pode ser evitada, como por exemplo, através de trabalhos sob apontamentos pragmáticos.

Do mesmo modo, Selbach *et al.* (2014) nos disserta que se entende o crescimento das responsabilizações sobre as atuações docentes, como um reflexo do atual cenário de modernizações. As relações formativas tornaram-se perceptíveis em um misto de incertezas procedimentais, tanto devido à dificuldade de padronização destas dinâmicas, quanto pela inexistência de uma formação que dispense a profissionalização continuada, não no sentido de aperfeiçoamento, mas de correção a lacunas formativas.

Logo, assim que as exigências formativas se caracterizam com base nas demandas do mercado de trabalho, exigiu-se cada vez mais a disposição de perfis docentes baseados no enquadramento multifocal das práticas, agregando ou diminuindo valores a determinadas áreas, a depender do grau de oferta e demanda do capital humano (SGUISSARDI, 2004). Não somente isto, o consumo das atuações docentes vem se aprimorando no quesito de especializações, requerendo profissionais perpassados as lacunas de uma educação superior defasada, genericamente estruturada no modelo tradicional de ensino, incongruente as resoluções presentes em nossa sociedade (RIVERO e GALLO, 2004).

Nesta significação, pode-se dizer que se estreitam os espaços no mercado de trabalho para aqueles que não estão aptos, ou não se dispõem a superarem seus limites curriculares, impostos muitas vezes, por uma racionalidade contrária a produção científica, e condizente a inserção rápida mão de obra no mercado de trabalho.

Neste sentido, a progressão do trabalho docente, em brevíário, deve representar-se tanto de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos professores em formação, como pelas habilidades dos professores de professores, em assumir o compromisso didático de avançar com as turmas, independentemente de suas diversificações e composições sociais, ao qual se relacionam diretamente os estímulos interpessoais e variantes do processo de ensino aprendizagem.

Esta nova demanda social, sobretudo, ordenada pela necessidade de profissionais: modernos, teóricos, práticos, políticos e técnicos, por vezes esbarram nas racionalidades promovidas no

ensino superior. Gerando atritos, que entre outros desfechos, impossibilitam o desenvolvimento de propriedades baseadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão, característico a representatividade de uma completude formativa (SANTOS, 2020).

Caminhos e descaminhos de uma racionalidade “prática” no ensino superior

Para Leher (2014), o desenvolvimento das universidades brasileiras se deu historicamente segundo os interesses, primeiro das elites (políticas, econômicas e religiosas), e mais tarde, entre estes e a elite intelectual do país. A luz deste intensivo conflito, inúmeras proposições de melhorias jamais saíram dos papéis, condicionando a formação superior no país a um longo período de estagnação evolutiva.

Destarte, quando comparados aos progressos desdobrados pelas universidades europeias e norte-americanas do início do século XXI, é sabido que o Brasil lentamente estruturou sua readequação de dimensões formativas aos interesses da lógica mercantil de produtividade científica e competitividade de mão de obra especializada. Para isto, investiu-se nas políticas de cisão de inúmeros cursos formativos e apoios financeiros ao desenvolvimento de instituições privadas de ensino superior (IPEADATA, 2012). Ações estrategicamente elaboradas na intenção de amenizar as desigualdades de acesso, os altos custos de manutenção estudantis, e alta competitividade de ingresso em universidades públicas, fatores que nitidamente se contrapunham aos índices almejados pela educação nacional.

Enviesados por este dilema de aceleração formativa e instantânea absorção pelo mercado de trabalho, Lima, Azevedo e Catani (2008) nos expressam que ao escamotear suas reais intenções, principalmente em reduzir os períodos de bolsas, auxílios e custos com programas de créditos universitários, o sistema educacional brasileiro equiparou-se, segundo os autores, a um modelo de gerenciamento mercadológico, onde o quantitativo de mão de obra formada deveria estar inversamente proporcional aos custos de tal produtividade.

Aplicando estas reflexões ao entendimento das racionalidades atuantes no ensino superior brasileiro, Imbernón (2004) notabiliza um importante tópico evoluído nas duas últimas décadas, propriamente aludindo ao objetivo específico deste estudo: Quais influências os perfis docentes exercem sobre a formação de novos professores através do curso de licenciatura em Geografia? Antes mesmo de reunir evidências e conjecturar possíveis respostas, é basilar reconhecer que na atualidade, o predomínio da imagem construída sobre a profissão docente não escapa ao parâmetro dualista intrínseco as representações atuativas do professor-bacharel (aqui expresso no sen-

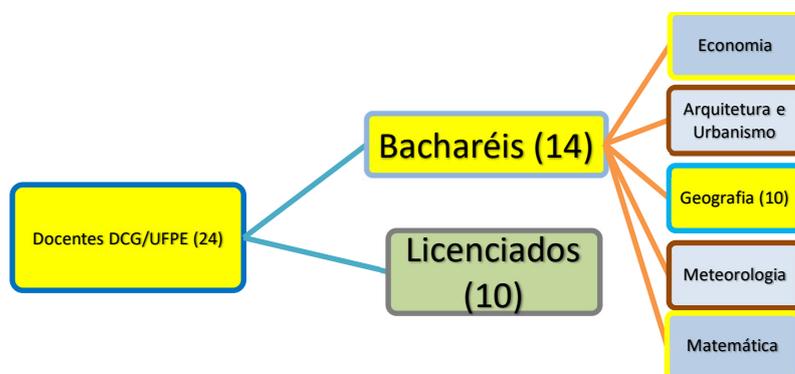
tido de bacharéis atuantes em práticas didático-pedagógicas), e do professor-licenciado, indivíduo com formação em licenciatura.

Com relação a isto, destaca-se que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ficam permitidas as atuações docentes em cursos de formação de professores, ainda que sem uma formação pedagógica, desde que compensadas por títulos de pós-graduações. Em outras palavras, atribuindo padrões de qualidade a atuação profissional na/para a docência, referenciada em titulações que basicamente priorizam atividades pesquisa em detrimento de aperfeiçoamentos pedagógicos (SANTOS, 2020).

Logo, à medida que as formações se alinhavam as dinâmicas exigidas pelo mercado socioprofissional, o número de direcionamentos a continuidade formativa por aqueles que compunham os cursos de licenciatura, se desigualaram em relação aos indivíduos atuantes em variadas áreas técnicas, que já ingressados na racionalidade competitiva do mercado, partilhavam da noção de aperfeiçoamento constante (SANTOS, 2016). Um dos resultados desta desigualdade de capacidades formativas, foi a rápida absorção destes sujeitos pelas camadas socioprofissionais, inclusive no campo da docência superior.

Em exemplificação, acompanhe o gráfico abaixo:

Figura 01. Quantitativo docente DCG/UFPE por grupo de perfis formativos.



Fonte: Perfil Curricular (Licenciatura em Geografia/UFPE). Adaptado por: Autor, 2020.

Com base na verificação dos perfis formativos que compõem o corpo docente do DCG/UFPE, constata-se que 58% dos professores responsáveis por formar novos professores de Geografia, não possuem formação pedagógica, subdividindo esta proporção, têm-se que: 50% destes são bacharéis em Geografia e 8% bacharéis de outras áreas. Para Saviani (2019), estes perfis docentes correspondem a uma nova dimensão integrativa, uma vez que comportam indivíduos renomados em suas especialidades, portadores de competências teóricas e práticas.

Já na visão de Contreras (2002), apesar da realidade socioprofissional favorecer a ascensão destes perfis multiprofissionais, porém, defasados de formações pedagógicas, enxerga-se nesse

grupo de indivíduos uma crescente na conscientização da importância de se aprimorar em/para a sala de aula.

Por sua vez, esta perspectiva se alinha ao que propôs Oliveira e Silva (2012), designando a existência de uma mudança, que embora isolada as capacidades reflexivas de cada docente, é responsabilizada por fortalecer uma nova ideia/modelo de integração pedagógica. Mais precisamente, por agregar em seu exercício saberes cotidianos, profissionais e científicos, unidos em uma racionalidade pragmática, que de maneira lógica, opõe-se as racionalidades instrumentais de uma vanguarda que aos poucos perde espaço diante das idas e vindas da humanização dos processos de ensino/aprendizagem.

“Novas formações” e as falsas dicotomias da geografia

Apesar de indissociável em suas temáticas, as formações em Geografia pelas universidades brasileiras, hoje podem ser personificadas sob os perfis dos sujeitos licenciados e bacharéis, ambos geógrafos, apesar de designados a especificidades profissionais distintas. Na tentativa de explicitar esta dicotomia proposta sobre a formação geográfica, recorre-se a uma expressão um tanto quanto conhecida no meio historiográfico: “dividir para conquistar”, o jargão pertencente a Nicolau Maquiavel, estando verbalizado em uma de suas mais renomadas obras literárias: *A arte da Guerra*, escrito entre 1519 e 1520 na Itália renascentista.

Posto isto, e somando-se as alegações de “novas urgências curriculares”, os cursos que outrora formavam professores, mas também habilitavam a atuações requerentes dos conhecimentos geográficos fora dos ambientes escolares, ao final dos anos 2000, se viram “forçados” a dividir-se para atender as iminentes demandas profissionais do século XXI. No ponto de vista normativo, para o Ministério da Educação (MEC), está se tratava de uma estratégia que incentivava a criação de novos cursos no intuito de: diminuir a carga horária formativa e assim acelerar o ingresso destes profissionais no mercado de trabalho, e estruturar em bases “mais semelhantes entre si”, os conteúdos formativos que posteriormente poderiam ser trabalhados sob uma perspectiva didática (licenciatura) ou tecnicista (bacharelado) (MOREIRA, 2008).

Para Moreira, Moreira e Soares (2018), a abrupta modificação estrutural dentro destes cursos, anteriormente específicos a formação docente, consolidaram diversos empasses no que se refere a estabilidade mínima de suas ofertas e cumprimento curriculares. A este sentido, Schwartzman (2013) pontua que os reflexos destas problemáticas ainda podem ser vistos dentro das universidades brasileiras, sobretudo, pela incompletude de contratações docentes compatíveis a especialidade que “centralidade” necessita, e segundo por delegar a formação em Geografia, a volta

No ponto de vista qualitativo, vê-se que entre as perspectivas coletadas existe uma propensão expressiva aos vocábulos: “Remuneração”, “Salário” e “Curiosidade”, algo que segundo Sguisardi (2004), justifica-se devido as “exigências” do mercado de trabalho tecnicista, onde a imagem da formação para a atuação pedagógica desvaloriza-se em detrimento da formação voltada a prática das ações geográficas. Pode-se observar ainda, que a dicotomia curricular, substancialmente em não dispor aos bacharéis uma proposição mais holística, no que se refere a competências educacionais, limita a visão destes, não apenas a um exercício de saberes paralelos aos perfis formativos das licenciaturas, mas substancialmente em personificar uma ideia de que estão intrínsecos a formação dos bacharéis, uma rápida inserção no mercado de trabalho e uma gama de conhecimentos “saberes aprofundados”, quando se comparado as licenciaturas.

Todavia, é importante destacar que de acordo com Barros, Camargo e Rosa (2011), além do perfil socioprofissional construído pelos indivíduos durante suas formações acadêmicas, a atribuição daquilo que é ou não “melhor”, seja para o ingresso ou atuação no mercado de trabalho, foge as capacidades desenvolvidas a luz desta ou daquela formação, sendo a pluralidade das dinâmicas socioconstrutivistas de cada trajetória, uma alternativa “ideal” as práticas conscientes da atividade socioprofissional.

Isto significa que em um nível de totalidade reflexiva, devido as limitações impostas pelo currículo formativo, os professores-bacharéis necessitam de uma maior sensibilização ao entendimento e apropriação das práticas de ensino, principalmente quando se pontuadas atuações responsáveis por formar novos educadores. Verifica-se ainda, que ao dialogar a respeito de tal temática, correlacionam-se as indispensabilidades de se explorar as experiências socioprofissionais destes professores universitários, afinal, estas se configuram como um conjunto de elementos interpretativos, capazes de indicar as bases que modelaram o jeito/maneira destes perfis docentes em suas expressividades didáticas (TARDIF, 2014).

Sendo assim, quando questionados sob quais possíveis influências os professores-bacharéis do DCG/UFPE, acreditavam direta/indiretamente guiar a formação de novos professores por meio de suas práticas, os mesmos responderam na proporção disposta no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Distribuição de perspectivas docentes por agrupamentos de influências.



Fonte: Elaborado por autor, 2020.

A distribuição dos dados é evidente ao destacar que seis entre os nove professores-bacharéis entrevistados, mostram-se alinhados a práticas metodológicas condizentes a formação técnica. Isto por relatarem que ao exercitar suas metodologias de ensino, mesmo se tratando de um curso de formação de professores de Geografia, os docentes acreditam estarem formando profissionais para a atuação nas mais diversas áreas técnicas, não no sentido de excluir a importância da formação para a continuidade acadêmica (pós-graduação), ou para a educação básica, mas no entendimento de “formar para um delineamento de maiores descobertas” (Entrevistado nº 1).

No viés trabalhado por Oliveira e Silva (2012), esta uniformidade de pensamentos existente entre os professores-bacharéis do DCG/UFPE, faz parte de um sentimento coletivo vinculado as referências da primeira formação (bacharelado), como também, pela não valorização das demais categorias listadas, em entender que o “prestígio” da atuação geográfica encontrasse em maiores proporções sobre as atividades práticas (palestras, consultorias, entre outros). Similarmente Medeiros e Cabral (2006), assinalam que ao se estreitar os caminhos que resultam nos campos educacionais, ou concomitantemente pelo seguimento da formação inicial, cria-se um modelo “cristalizado” as mudanças alcançadas pela esfera educacional, uma valorização das teorias na solução de problemas, quando são através das integrações sociológicas que se podem ser obtidos resultados significativos.

A profissionalidade docente e os caminhos da adequação

Entre os exercícios humanos, o trabalho de transmissão dos saberes há muito tempo tem se destacado como importante atividade produtiva. A evolução da humanidade em criar relações capazes de explorar a natureza e conseqüentemente estabelecer novos processos sociais, em síntese, demandou a criação de figuras representativas ao ensinamento das compreensões. Logo, educar também se tornou um trabalho essencial a existência e progresso das gerações humanas,

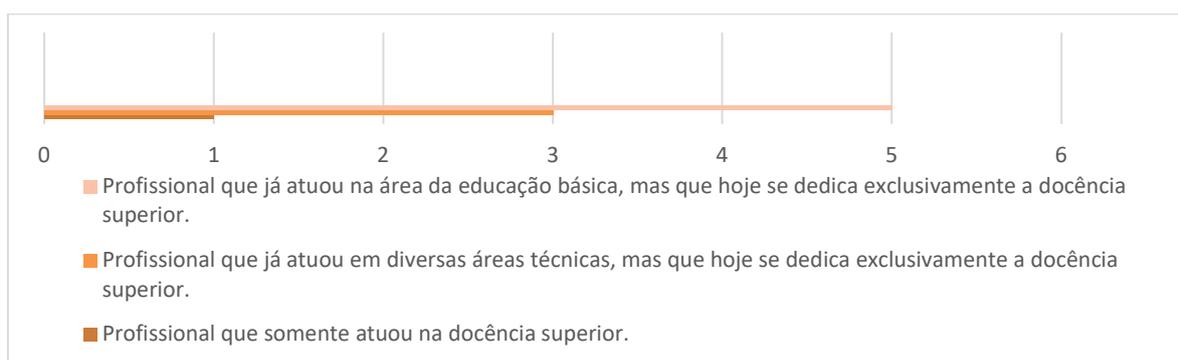
por vezes caracterizado como imaterial, devido a não concretude de suas propriedades, mas nunca desacreditado em seu produto, as subsistências: reais e simbólicas do conhecimento (SAVIANI, 2004).

Embora a atual sociedade tenha se fundamentado sob os alicerces do trabalho e produção capitalista, o exercício pedagógico por vezes é visto como o resultado do serviço de educar. Refutado por Paro (2001), essa ideia se contrapõe a própria ação do sujeito educador, construindo a imagem de uma ação resultante em produto, e não da ação pela ação, ao qual o educador configura-se como uma parte do processo, e não o objeto central da ação educativa.

Assim, analisar a totalidade da ação educativa, não se restringe a mera soma das partes, é uma tarefa que demanda um certo grau de subjetividade, pois para tal compreensão, além das partes, é necessário se buscar as variáveis e exceções alienadas aos processos. Elementos sem as quais se tornaria árdua a tarefa de interpretação dos perfis docentes, uma vez que o conjunto de experiências de um sujeito enquanto pessoa educadora, somam-se a heterogeneidade de seus aspectos, fortalecendo singularidades ao mesmo tempo em que se integram em generalizações da realidade socioprofissional (SANTOS, 2020).

Seguindo por este viés, jugou-se importante questionar os professores-bacharéis do DCG/UFPE, no sentido de alinhar suas experiências em um ou mais grupos socioprofissionais, para com isto, entender basicamente por quais caminhos estes profissionais trilharam até chegarem na docência superior.

Gráfico 02: Distribuição de perspectivas docentes por grupos de experiências socioprofissionais.



Fonte: Elaborado por autor, 2020.

A esta conjuntura, pode-se atribuir uma noção de pluralidade entre as experimentações desenvolvidas antes das vinculações destes professores entrevistados ao DCG/UFPE, essencialmente por estes declararem que mesmo sem possuírem uma formação pedagógica, já atuaram na educação básica (5 entrevistados), ou apenas em atividades técnicas (3 entrevistados), ou ainda

unicamente na docência no ensino superior (1 entrevistado).

Hoje, em regime de dedicação exclusiva, estes docentes concentram-se em formar novos professores de Geografia, ainda que em conformidade com padrões de racionalidades tecnicistas, como demonstrado no Gráfico 1, estes sujeitos mostram-se aproximados a ideia de reconhecimento da necessidade contínua por aprimoramento pedagógico, entretanto, demonstrando através da autoanálise de suas práticas, uma total discordância a adequação de caminhos tradicionais da profissionalidade de novos professores. Pensando nisto, Therrien (2006), expõe a concepção de práxis docente autocriativa, no sentido de autonomia docente na criação de características que juntamente ao objeto do processo de ensino (o discente), sejam proporcionadas determinadas dinâmicas compatíveis a transformação de ambos, aluno e professor.

Portanto, a coletivização proposta por este viés, pode ser visto como a elaboração de uma identidade dialogizada, pautada pelo entendimento dos lados atuantes. Em uma dimensão estrutural, aproximando-se em tentar contornar padrões formativos incongruentes as novas realidades, e substanciação de lacunas subordinadas a modelos inflexíveis, institucionalizados nos âmbitos universitários por parâmetros culturais divergentes a contemporaneidade (SANTOS, 2020).

Na contramão destas racionalidades, o conceito de profissionalidade docente, emergiu em associação a neomodernidade das práticas socioeducativas, valorizando a heterogeneidade dos saberes e inseparabilidade dos sentidos práticos e teóricos. Com base nisto, Villa (2002) pontua a indispensabilidade dos processos reflexivos a esta questão neomoderna, que ao agregar diferentes correntes de pensamentos, expõem e rompem com as fragilidades tolerantes a uma construção social histórica que não mais representa a coletividade das relações socioprofissionais.

Neste contexto, a formação, e por resultado a atuação docente, com base nos preceitos da profissionalidade reflexiva, personificam o desenvolvimento de identidades adequadas as orientações transformadoras. Agregando saberes pedagógicos e práticas docentes em um conjunto de expressões fundamentadas nas atividades sociais, “transformação dos sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática” (FRANCO, 2006, p. 6).

Destarte, tornam-se visíveis as complexidades da atuação dos professores formadores de professores, acima de tudo, quando explanadas as questões de inexistência da formação pedagógica. Mesmo assim, na materialidade de ações docentes como um conjunto de ações organizadas sobre os exercícios sociais, atenta-se a preponderância dos aspectos: históricos, culturais e políticos, cada vez mais perpassados as profissionalidades docentes, em brevíssimo, ajudando a formar novas posturas alinhadas ao desenvolvimento de suas funções (Villa, 2002; SANTOS, 2016).

Essa visão dialogizada e autocriativa pode ser reconhecida na fala de um dos professores-

bacharéis do DCG/UFPE, ao expressar que:

Ser professor é capacitar-se constantemente em torno das múltiplas realidades que se põem como desafios da docência. Mas, também, é a prática constante do ensinar, pois ela é capaz de agregar saberes exclusivos. Busco estudar constantemente a partir de leituras dirigidas, orientar projetos e práticas que aumentem minhas experiências profissionais, desenvolver práticas de ensino que estimulem os jovens profissionais em formação. De toda forma, considero que a formação profissional pedagógica fornece uma amplitude de teorias, estudos sobre leis, psicologia da educação, teorias educacionais, culturais extremamente necessárias para um docente em atuação. Meu delineamento profissional não é rígido, permeio diferentes áreas da Geografia que me despertam interesse, mas me encontrar na docência superior e na formação de professores foi com certeza a melhor descoberta. Desejo, muito em breve, completar minha formação profissional de bacharel com a de licenciada em Geografia. Esse é um projeto ambicioso e que venho planejando a tempos. (Entrevistado nº 1).

Ou ainda, segundo um outro professor entrevistado:

Considero absolutamente relevante, mas não apenas em virtude de não ter concluído o curso de licenciatura. A formação pedagógica é algo que quaisquer professores do nível superior devem seguir buscando, mediante cursos de requalificação profissional, pesquisas, etc. (Entrevistado nº 6).

Mesmo sendo de real importância constatar por meio de respostas abertas, estes tipos de informações condicionadas a uma perspectiva de valorização das questões pedagógicas, notou-se que apenas cinco entre os nove entrevistados responderam a esta indagação, caracterizando uma certa resistência ao expressar ainda que negativamente seus pensamentos sobre a temática. Quanto as cinco respostas obtidas neste fragmento do questionário, um dos professores-bacharéis Entrevistado nº 2, apenas afirmou ser “Fundamental!” que professores formadores de professores buscassem agregar a suas titulações acadêmicas, uma formação pedagógica, suscitando uma expressividade mais contida em relação aos demais colegas docentes.

Algumas conclusões

O presente trabalho refletiu a respeito dos saberes docentes em suas práticas enquanto professores formadores de professores. Desta forma, foram destacados importantes características no que se refere as identidades pedagógicas e tipos de racionalidades, mais precisamente em se tratando de verificar as perspectivas didáticas dos professores sem formação pedagógica.

Entre os pressupostos abordados dialogou-se como as demandas socioprofissionais da modernidade favoreceram a dispersão e exercício das racionalidades técnicas, inclusive sobre o campo das atividades educacionais. A partir deste entendimento, viu-se como as orientações do

“novo mercado” estimularam a preparação didático-pedagógica de maneira secundarizada a determinados “grupos” formativos, como no caso das licenciaturas, e instrumentalização das ações práticas sobrepostas aos enfoques específicos à docência, que posteriormente exclusas dos currículos acadêmicos, personificaram a gênese dos cursos de bacharelado.

Tomando por referência estas elucidações, viu-se no campo de verificação da pesquisa, o DCG/UFPE, uma certa disparidade no quadro de docentes do curso de licenciatura em Geografia, em outras palavras, entre o quantitativo de professores com formação pedagógica e professores-bacharéis, sendo estes últimos os de maior número. Logo, aplicando estas concepções na identificação das capacidades didáticas desses profissionais da Geografia sem uma formação específica à docência, constatou-se que os mesmos se consideram harmônicos a uma possível ideia integrativa das racionalidades técnicas e práticas em prol dos processos de ensino/aprendizagem, ora por terem atuado em diversas áreas técnicas prestando capacitações e consultorias, ora por terem atuado como professores da educação básica.

Já conduzindo estas percepções docentes sobre as possíveis influências de suas práticas de ensino na formação de novos professores de Geografia, ficou comprovado que os mesmos percebem em suas didáticas um direcionamento a formação para as mais diversas áreas técnicas, algo que corresponde aos aspectos básicos de suas formações iniciais em bacharelado. Cabendo aos direcionamentos dados para o exercício na educação básica e atividades de pós-graduações, ainda, uma porcentagem muito menor, isto é, predispondo a composição de professores baseados numa lógica tecnicista.

Percebeu-se ainda, que a falta de uma formação pedagógica, sobretudo, a um grupo profissional responsável por formar novos professores de Geografia, resumiu-se a uma questão de importância relativa, uma vez que em análise sobre as entrevistas abertas realizadas com os professores-bacharéis do DCG/UFPE, identifica-se quase que de maneira unânime entre as falas, uma pressuposição a capacidade de tornar-se professor em resposta a insuficiência de formação específica à docência.

Especificamente, embora conhecível a necessidade dos processos que de forma contínua agregam novos saberes e capacidades as atuações docentes, ficam aqui substanciados alguns diálogos que de maneira clara, demonstram a indissociabilidade do domínio de conteúdo, e do domínio dos modos a se ministrar os conteúdos, aproximando-se a um exercício consciente de formação da pessoa geógrafa, ou seja, abrindo-se a ideia da inconclusão formativa, do aprender a aprender.

Referências

ABREU, M. C. T. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos.** São Paulo: Cortez, 1983.

ALMEIDA, K. N. C. **A Pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada.** Tese de doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 213p. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330450/1/Almeida_KarlaNazarethCorreaDe_D.pdf>. Acesso em: 11 set. de 2020.

BARROS, E. R.; CAMARGO, R; ROSA, M. (junho de 2011), **Vygotsky e o teatro: descobertas, relações e revelações,** Psicol. estud., ISSN 1413-7372.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 out. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensinos fundamental e Médio). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 27 out. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 set de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 20 mai. 17.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ed. Unijuí, Ijuí: 2013

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S dos. Contribuições formativas do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) na docência em geografia. Revista Ensino de Geografia Recife - **Regeo**, v. 1, p. 207-217, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240424/31712>>. Acesso em: 19 ago. de 2020.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas-SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP. Editora Papirus, 2012. P. 45-47. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 09 out. de 2020.

CAMPANI, A. Racionalidade pedagógica e formação de professores. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006. **XIII ENDIPE.** Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/24.%20A%20RACIONALIDADE%20PEDAGOGIA%20NA%20FORMACAO%20PROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 22 set. de 2020.

CONTRERAS, José. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, A. **Ser professor – Bases de uma sistematização teórica**. Braga. Editor: Casa do Professor, 2008.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

DUARTE, G. F.; SOUSA, J. R. G. de; SILVA, A. L. M. da; LACERDA, F. C. S. A Contribuição da música na construção do saber geográfico, Vitória. **Anais. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2014. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404310396_ARQUIVO_Acontribuicaodamusicanaconstrucaodosabergeografico.pdf>. Acesso em: 02 jul. de 2020.

ENTREVISTADO n° 1. **Mapeamento de racionalidades formativas**: Dialogando com as atuações do Professor-Bacharel sobre o curso de formação de professores em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entrevista concedida por meio de formulário eletrônico. 22 de novembro de 2020.

ENTREVISTADO n° 2. **Mapeamento de racionalidades formativas**: Dialogando com as atuações do Professor-Bacharel sobre o curso de formação de professores em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entrevista concedida por meio de formulário eletrônico. 22 de novembro de 2020.

ENTREVISTADO n° 6. **Mapeamento de racionalidades formativas**: Dialogando com as atuações do Professor-Bacharel sobre o curso de formação de professores em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entrevista concedida por meio de formulário eletrônico. 22 de novembro de 2020.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. da. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. Educação e Pesquisa - **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 42, p. 151-164, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0151.pdf>>. Acesso em: 14 ago. de 2020.

FRANCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. **Livro de Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**. Vol.1. p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf>. Acesso em: 07 nov. de 2020.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, (Orgs.). – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

IPEADATA. **Base de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2012. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em: 10 out. de 2020.

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. *Marxismo 21*, 2014. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 14 set. de 2020.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 ago. de 2020.

MAQUIAVEL, N. **A arte da guerra**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E- curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006.

MOREIRA, R. As três geografias: refletindo pelo retrovisor sobre os problemas de toda mudança. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 00, p. 97-114, 2008. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/784/668>>. Acesso em 29 out. de 2020.

MOREIRA, L. K. R.; MOREIRA, L. R.; SOARES, M. G. Educação superior no Brasil: discussões e reflexões. **Educação Por Escrito PUCRS**, v. 9, p. 134-150, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/La%20Maquina/Downloads/29594-Texto%20do%20artigo-130259-4-10-20180717%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/La%20Maquina/Downloads/29594-Texto%20do%20artigo-130259-4-10-20180717%20(1).pdf)>. Acesso em 27 out. de 2020.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, A. R. B. Geografia e a Experiência do Mundo. **GEOGRAFIA (RIO CLARO. ONLINE)**, v. 45, p. 09-23, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/15396/11792>>. Acesso em: 26 out. de 2020.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Ano 28, Vol. 2. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/La%20Maquina/Downloads/913-2800-1-PB.pdf>>. Acesso em: 24 ago. de 2020.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIVERO, C. M.; GALLO, S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP:EDUSC, 2004.

SANTOS, T. A. **De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,

Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/967/5/MESTRADO_THALITA_MAI02016%20%283%29.pdf>. Acesso em: 20 ago. de 2020.

DOS SANTOS, F. K. S. Contribuições e desafios à prática docente na atualidade: uma mirada no uso das tecnologias da informação e comunicação como recursos pedagógicos no ensino de geografia. Revista: **Caminhos da Geografia** (ufu.online), v. 20, p. 193-206, 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/41155/26383>>. Acesso em 11 jun. de 2020.

_____. **O trabalho docente do professor-geógrafo e à docência**: Por uma discussão rizomática na educação superior. 1. ed. Recife: Edições LEGEP/UFPE, 2020. v. 1. 252p. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/trabalho-docente-professor-ge%C3%B3grafo-doc%C3%A4nciarizom%C3%A1tica/dp/6500017048>>. Acesso em 07 jun. de 2020. Acesso restrito a assinantes.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 8aed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro., **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SELBACH, et al. **Geografia e Didática**. 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHWARTZMAN, S. A crise da Universidade. Revista Ensino Superior. Editado em 01 de agosto de 2020. In: SCHWARTZMAN, S. Universalidade e crise das universidades. **Estudos Avançados** (USP. Impresso), v. 3, n.5, p. 36-49, 1989. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-crise-da-universidade>>. Acesso em: 02 out. de 2020.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Org.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, V. 9, n° 1, Goiânia: UCG, 2006, p.67-81. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>>. Acesso em: 06 jul. de 2020.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. In. VEIGA, I.P.A e VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs). **Docentes para a Educação Superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 158p.

VILLA, F. G. Pós-modernidade, reflexividade e pessimismo ideológico. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Orgs.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARTOGRAFIAS DE SI: APROXIMAÇÕES

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra¹

Introdução

“De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza, [...] mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada.” Ailton Krenak, Ideias Para Adiar o Fim do Mundo.

A Ciência Geográfica, por muito tempo, esteve agrilhoada às incontingentes instâncias de poder que a relegaram ao reprodutivismo de saberes e fazeres. Isto se deve, sobretudo, à austeridade do tracejar da sistematização dos conhecimentos científicos. No desenrolar das diversas tramas que fizeram parte deste processo de construção de saberes, a Geografia que se fez (e continua se fazendo) na escola edificou-se, outrossim, na medida em que incorporava o discurso vigente nos mais variados espaços-tempos. Situa-la neste contexto reafirma a existência de conjecturas históricas e normativas, outrora designadas a este campo de aprendizados e aprendizagens. O fazer pedagógico-geográfico atual é marcado por insurgências passadas, que porventura, não cruzaram a linhagem passado-presente-futuro.

Máximas, princípios e pressupostos científicos formulados pela Geografia Tradicional, mediada por uma base positivista, foram introjetados nos sujeitos sociais, de tal maneira que passaram a ser exemplos de verdades – quase – inquestionáveis, até o surgimento da Geografia Crítica, na década de 1960 (MORAES, 2003). Desta maneira, sendo a Geografia Escolar um conjunto de saberes construídos no espaço-escola, é passível o entendimento de que assapiências advindas deste lócus, pressupõem generalização: de identidades, corpos e saberes. Ora, pois, se faz necessário pontuar, inicialmente, que a construção e sistematização do pensamento geográfico muito se moldou à luz de tendências epistêmicas que já não comportam a complexidade contemporânea.

¹ Graduada em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. E-mail: tamara.carla@ufpe.br

Nestes segmentos obsoletos, os sujeitos eram interpretados como parte de uma natureza essencializada, sem qualquer enfoque dado às dinâmicas desencadeadas pela expressividade humana. As teorizações da filósofa norte-americana Judith Butler (2019), acerca das representações discursivas e políticas inscritas nos corpos dos sujeitos, possibilitam a compreensão de que concepções cristãs e cartesianas – que embasam práticas pedagógicas geográficas, concebem os corpos dos sujeitos enquanto anteriores e passivos à construção discursiva. Circunscrita nitidamente nestas ponderações, se faz a Cartografia Escolar. A Cartografia ensinada nas aulas de Geografia tornou-se refém do sistema cartesiano.

À medida em que desenvolve convenções indiferentes à realidade do alunado, tracejada pela equidistância aclamada por um sistema de ensino reprodutivista, ceifa múltiplas possibilidades de se enxergar e vivenciar o mundo. Tosar autonomia, reprimir liberdades de expressão e demarcar espaços de atuação e mapeamento é violentar, de modo sutil e sagaz, a potência das vozes silenciadas no espaço-escola.

Das mais variadas linguagens que contribuem para com o ensino de Geografia, torna-se perceptível que a Cartografia Escolar, enquanto um sistema de códigos significantes, ao articular conceitos, fatos e características territoriais, se faz veementemente empoderadora. Se configurar enquanto uma alternativa metodológica que tem potencial elucidativo, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de transcender certos pragmatismos interpostos. Conquanto, as bases que enveredaram a Ciência Geográfica muito se ampararam às concepções metódicas advindas de representações cartográficas engessadas sob a própria construção. Necessita-se, pois, pensar a Cartografia Escolar enquanto produtora de representações sociais, que se utiliza de intertextualidades, desenvolvendo seu Universo próprio, mágico – dotado de muitas racionalidades (LÉVY, 2008).

Neste prumo, falar sobre Cartografia Escolar demanda alçar olhares ao tecer dos séculos; em outros termos, cabe-nos questionar se a Educação (e os sujeitos que a compõem), no refletir da atuação docente, têm enxergado as marcas da insensibilidade cartográfica. É nítido que as práticas docentes carregam consigo influências de muitos dos hábitos acrílicos e insensíveis naturalizados culturalmente, vide a atuação de um imaginário social atravessado pela construção de saberes permeados por discursos abundantemente constituídos por jogos de poder (FOUCAULT, 1979), mas, culpabilizar o docente seria espúrio. Os saberes que emergem na sala de aula constituem uma rede de conhecimentos de variados espaços, como a casa, a rua, entre outros, como a formação inicial, importante ressaltar. Assim sendo, antes de premeditar análises às organizações das práticas docentes, se faz elementar altear reflexões sobre a relação entre Universidade e Educação básica.

De maneira arbitrária, o tradicionalismo relegado à geografia escolar perpassa a sua episteme e consolida-se na prática, com distinção: de raça, gênero, etnia, sexualidade, corporeidade, ademais. Esta distinção se deve à estruturação de uma sociedade desigual em todos os marcadores sociais acima pontuados. A fim de mitigar tais problemáticas, é perceptível um recente movimento de renovação na geografia escolar, erguido por pesquisadores de Universidades e por professores da Educação básica. Este movimento tem tentado aos conteúdos curriculares, propor ações ativas e participativas mediante a utilização de metodologias alternativas ao ensino engessado. Estas soam como alternativas ao tradicionalismo e enquanto elo ao protagonismo estudantil, a fim de que outros movimentos translacionais sejam possíveis. Mas não tem sido o suficiente.

Para Pinto (2010), a escola pode ser lida enquanto um sub espaço do espaço geográfico, ou seja, um reflexo do que aquele primeiro viria a ser. Composta por dinâmicas espaciais particulares, conflitos sociais e proposições dialéticas, a escola infere a hierarquização justaposta na sociedade capitalista. Neste contexto, a dimensão territorial da escola admite que, dentro deste espectro espaço-temporal, a construção das diversas identidades de sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, se faz refém de mecanismos de poder. De acordo com Guacira Lopes Louro (2000, p. 68) “Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades se fazem em meio a relações políticas”.

Não obstante, a significação do ver, do ser e do estar – que compõem movimentos sinuosos, constitutivos de processos identitários – se desdobram enquanto atribuições performáticas dos sujeitos (BUTLER, 2019). Neste sentido, cabe o questionamento da presente pesquisa: como as disposições sociais, culturais e políticas fazem emergir as Cartografias de Si como uma linguagem potente para novas práticas pedagógicas em Geografia?

Amiúde, os mesmos mecanismos (FOUCAULT, 1979) utilizados enquanto reguladores de identidades (corpóreas, raciais, étnicas, de gênero e sexualidade), cooptam normatizações engendradas por regimes de poder. No movimento de acatar os sujeitos que convergem às práticas e comportamentos culturais pré-estabelecidos, rechaçam corpos dissidentes, abjetos - inferiorizando-os por intermédio de estigmatizações sociais que fogem à regulamentação biopolítica das espécies, racionalizando identidades (FOUCAULT, 2008). “Trabalhar pedagogicamente no sentido de transgredir as opressões significa ouvir, ver, sentir e se conectar aos corpos dissidentes, se render.” (SOARES; FONTES, 2019, p. 36), isto pois a dissidência dos corpos também é lócus de potencialidade.

É salutar ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e suas

implicações normatizadoras, estão defronte para com o processo de ruptura da dignidade humana. A Geografia que se faz na escola discrimina a partir do momento em que desconecta seus estudantes do referencial teórico com que terão contato. Constituindo, por fim, um distanciamento entre o sujeito social (estudante) e o sujeito teórico (estudado). Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo compreender a Cartografia Escolar como uma possibilidade de se refazer a educação geográfica, por intermédio da insurgência de um novo debate: adotar a Cartografia de Si. como uma linguagem que possibilite indicadores para uma práxis democrática, plural e acolhedora na formação dos sujeitos.

O percurso investigativo deste trabalho foi sistematizado mediante um conjunto de etapas complementares, de cariz qualitativo, a fim de possibilitar que as leituras e análises dos estudos que daqui decorrerão, rompam para com o pragmatismo científico. A exemplo, a estruturação dos capítulos desta obra foi composta e sistematizada mediante um corte-costura das seguintes etapas: levantamento bibliográfico e documental, análise de documentos redigidos pela Federação Brasileira, o levantamento de dados decorrente das análises feitas a partir dos documentos e, por fim, a escrita do presente trabalho, que resultou na proposição de outras práticas possíveis em Cartografia Escolar.

É válido pontuar que o aprofundamento desta pesquisa se deu mediante a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora, de onde este texto deriva. Assim, nas tabelas a seguir, podem ser encontradas(os) autores-referências mencionados, mas que por ventura, nestas seções, não vieram a ser citados diretamente – pontua-se que estes fizeram partes dos demais capítulos do TCC, mas que tiveram sua devida importância para a construção das reflexões que aqui se seguem.

Mediante a sistematização do arcabouço teórico, possibilitada pela adoção do método e dos instrumentos aludidos, a tabela 1 evidencia o quadro teórico das(os) principais autoras(es) que se fizeram umas das principais referências utilizadas neste trabalho:

Quadro 1: Autoras e autores, por categoria de pesquisa, que auxiliaram o desenvolvimento do presente trabalho.

Categoria de pesquisa:	Autoras e autores:
Cartografia Escolar	<ul style="list-style-type: none">● Simielli (1999);● Seemann (2012);● Richer, Moraes (2020);● Castellar (2005);
Gênero, raça, etnia, corpo e educação	<ul style="list-style-type: none">● Butler (2019);● Hooks (2017);● Louro (2014);● Ribeiro (2019);
Formação de professores de Geografia	<ul style="list-style-type: none">● Castellar (2005);● Kennedy (2013);
Violências	<ul style="list-style-type: none">● Bourdieu (1999; 2007);
Cartografias de Si	<ul style="list-style-type: none">● Foucault (2004);● Butler (2015);● Ribeiro (2017);

Fonte: Autoral.

É elementar destacar que este quadro (Quadro 1) traz consigo inúmeras problemáticas que traçam a urgência do debate sobre questões de gênero, etnia, sexualidade na educação em Geografia: quem escreve tais obras, e por que motivo as escreve? Por que, na ciência Geográfica, este saber-fazer ainda é visto enquanto uma espécie de campo minado na pesquisa? Tanto quanto o ensino, a própria vivência dos sujeitos é uma questão política (ou um somatório destas). Destarte, se faz necessário compreender que se a dissidência dos corpos afronta um sistema impregnado em que sexo-gênero, raça, etnia e sexualidade são marcadores sociais que delimitam privilégios, assim, falar sobre estas questões numa ciência com o histórico como a Geografia, dominada pelo colonialismo ocidental, incomoda: a quem lê e principalmente, a quem escreve.

Também se torna perceptível que para a escrita deste trabalho fora necessário esquadrihar referências em outras áreas do conhecimento, como a Filosofia e a Sociologia, considerando que estas vêm maturando com o passar dos tempos, célebres discussões acerca destas questões emergentes. É preciso ressaltar que estes debates existem na Geografia brasileira e latino-americana, apesar das inúmeras tentativas de silenciamento e apagamento que a política institucional tenta, a muitos custos, impor. Autoras como Silva (1998), Souza (2008), Silva (2009), Silva, Ornat e Chimin Junior (2013), dentre outros grandes nomes, abordam questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, embasando-se, também, nas fontes listadas na tabela e em muitas outras, a depender das categorias de análises abordadas nos trabalhos.

Pensando assim, a Quadro 2 (abaixo) sintetiza e classifica os autores por área de conhecimento, que auxiliaram com suas ponderações, o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 2: Autoras e autores, por área de conhecimento, que auxiliaram o desenvolvimento do presente trabalho.

Área de conhecimento:	Autoras e autores:
Ensino de Geografia	<ul style="list-style-type: none"> ● Richther, Moraes (2020); ● Castellar (2005); ● Simielli (1999); ● Seemann (2012); ● Kennedy (2013);
Educação em temáticas emergentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Louro (2014); ● Hooks (2017);
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ● Foucault (2004); ● Butler (2015, 2019); ● Ribeiro (2019)
Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> ● Bourdieu (1999, 2007);

Fonte: Autoral.

A necessidade deste olhar interdisciplinar, circunscrito no Quadro 2, se faz para além do campo acadêmico, em que houveram dificuldades em achar referenciais teóricos, mesmo nos campos descritos acima, que dessem conta da renovação que o presente trabalho almeja pormenorizar; mas também, em decorrência dos últimos adventos que acometeram à educação brasileira a unificação das Ciências Humanas (compostas no currículo por Filosofia, Sociologia,

História e Geografia), no Ensino Médio. Nos documentos oficiais (leia-se, sobretudo a BNCC), estes campos disciplinares não aparecem mais individualizados, mas sim pertencentes a uma área de conhecimento. Este esvaziamento insolente das disciplinas de Ciências Humanas, e mais especificamente da Geografia dificultou muito as análises documentais.

Com o intuito de não esgotar as múltiplas possibilidades de analisar, compreender, pesquisar e vivenciar as Cartografias de Si aqui propostas, este trabalho se insere em uma agenda de pesquisa de uma possível futura dissertação de mestrado. Nesta, pretende-se utilizar a Análise do Discurso como instrumento de pesquisa e método de análise, abroquelando-se às contribuições de Michel Foucault (2008). Para este autor, o intento é trabalhar o discurso em suas vias plurais: não existe discurso sem discursos, uma vez que estas manifestações da linguagem se fazem localizadas mediante contextualizações histórico-geográficas.

Desta maneira, buscar-se-á entender como a Cartografia dos corpos dissidentes remetem os diversos eu-líricos às atribuições performáticas desencadeadas no decorrer de suas existências: seja na prática docente em geografia, seja no sentido de translacionar os estigmas que apreendem os sujeitos a identidades capturadas (TONINI, 2002). Análise do Discurso subsidiará de tal maneira a buscar os desdobramentos das significações relacionadas ao discurso do sujeito que o emitiu, bem como preocupando-se com a compreensão dos sentidos produzidos mediante a constituição do discurso (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

As intermitências da cartografia escolar: vazios que preenchem

Se encontrar no mundo é um dilema filosófico que atravessa questionamentos como: quem somos, de onde viemos, por que aqui estamos e para onde vamos. Estar no mundo transcende os aspectos materiais (e materializados) instituídos, paulatinamente, pelas transformações sociais. Destarte, é notório que a constituição do “Eu” e do “Outro”, categorias que designam a vivência de sujeitos em sociedade, perpassam normatizações comportamentais fabricadas culturalmente. Lendo Beauvoir (2014) afirmar que nas relações em sociedade, a mulher é enxergada como “Outro” (sujeito marginalizado), Butler (2019) e Louro (2014) levantam reflexões basilares para a discussão que aqui se segue. Para estas autoras, a polarização da sociedade em gêneros masculino e feminino engendra as relações de poder de tal maneira que a categoria “Outro” deriva da categoria “Eu”, numa espécie de afirmação (particular) e negação das pluralidades identitárias vividas em sociedade.

A oposição binária dos gêneros se afina às estruturas que compõem a sociedade, mas não sozinha, uma vez que gênero não é uma identidade isolada, tampouco universal. “De fato, os

sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; [...] Essas múltiplas identidades [...] se articulam mutuamente” (LOURO, 2014, p. 55). Durante as aulas de geografia nos anos iniciais da educação básica, os agentes sociais, estudantes e professores, são (ou deveriam ser) tensionados a vivenciar reflexões que tangem à uma das cinco unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017): “o sujeito e seu lugar no mundo”. Neste ensejo, para o ensino de geografia, a Cartografia Escolar atua enquanto um instrumento potente no desenvolver das aulas; isto se deve, sobretudo ao potencial imagético e de reprodução fidedigna da realidade que apresenta enquanto recurso.

É neste prumo que, desde pequenos, os sujeitos escolares, leia-se, estudantes, têm contato com “o sujeito” que devem ser, e o “lugar no mundo” que lhe foram atribuídos, mediante configurações pré impostas na sociedade. Tonini (2002), em sua tese intitulada “Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia”, discorre estupidamente acerca da produção das identidades de gênero, geração e etnias que aparecem nos livros didáticos de geografia, e não obstante, compreende como as figurações destes marcadores produzem significados às vivências dos sujeitos.

No contexto em que a construção do “Eu” nega o “Outro”, o ensino de Geografia, e mais precisamente, as competências e habilidades (BRASIL, 2017) a serem desenvolvidas a fim de (re)conhecer e transformar realidades, se vê imbuída à construção de subjetividades violentadas; subjetividades estas que compõem as tramas vívidas dos sujeitos envolvidos no processo de ensinagem. Prata (2005, p. 108) afirma que “falar em produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa”. Dando continuidade às suas reflexões, a autora completa que “a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber” (IDEM, p. 108-109).

Em defluência destes fatos é perceptível que se faz inerente às relações sociais existentes dentro do campo escolar a construção das subjetividades. Conquanto, em que medida cabe-nos evidenciar de onde vem e para onde vão as práticas em Cartografia Escolar engessadas, que atravessam identidades plurais? Que aparelhos consolidam o ver, o ser e o estar dos corpos que participam do processo de ensinagem? Quem institui inteligibilidade, lugares e “mundos” a serem conhecidos e estudados em sala de aula? O que as práticas escolares em Cartografia sob uma óptica tradicionalista, mediadas por reflexões geográficas, desencadeiam aos sujeitos?

Subversão, performance e valorização das pluralidades

Enquanto subespaço do espaço geográfico (PINTO, 2010), a escola admite e incorpora todas as institucionalizações problemáticas existentes na sociedade: o racismo, o sexismo, a homofobia, a gordofobia, dentre outras questões. Neste prumo, sabendo que a Geografia que se faz neste espaço se alimenta dos recursos didáticos e metodológicos a ela dispostos – ou disponíveis. É cognoscível constatar que certos recursos direcionados à prática docente, vão funcionar enquanto tecnologias discursivas, dotadas de mecanismos silenciosos que reforçam estigmas sociais. A exemplo, Tonini (2002) em sua pesquisa, averigua que nos livros didáticos de Geografia, “existe uma regularidade nas estratégias que produzem discursivamente as identidades” (TONINI, 2002, p. 24). Ao incorporar as inscrições culturais que os discursos produzem (e reproduzem) nos corpos (BUTLER, 2019) aos recursos didáticos, a Geografia Escolar circunscreve sua potencialidade na operacionalização dos poderes dominantes.

Não obstante, para além dos livros didáticos, outro recurso utilizado enquanto mecanismo de poder, são os mapas. Para Harley (2009), os mapas não são isentos de juízos de valor, não representam paisagens inertes, tampouco, escrupulosamente, reproduzem com seus potenciais imagéticos, visões de mundo vazias de significações políticas. Para o autor, se prestam às manipulações nas mãos poderosas de quem os produzem, ou de quem os utilizam de maneira dotada de intencionalidade opressora. Para não fazer jus ao espaço-escola enquanto reprodutor de desigualdades, não estagnar às bonanças de uma sociedade doentia e arbitrária encarrega a Geografia Escolar de transgredir. Por isto, é preciso repensar a Geografia Escolar, por intermédio das práticas cartográficas por ela desenvolvidas.

Este segmento tem por objetivo levantar reflexões acerca do conceito “Cartografia de Si”, construído mediante questionamentos e ponderações de autoras e autores de diversas áreas do conhecimento. Butler (2015; 2019), Foucault (2004) e Ribeiro (2017) são alguns dos grandes nomes a compor a sistematização que se pretende chegar, mas não somente. A adoção desta proposição surgiu das vivências de uma oficina ministrada no IX Simpósio Internacional de Geografia Agrária, realizado no ano de 2019 em Recife, sediado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A oficina intitulada “Gênero e educação: o ensino de Geografia Agrária em (re)construção” tinha por objetivos propor diálogos sobre as violências de gêneros enquanto potente temática transversal a ser debatida no ensino de Geografia.

Inicialmente, vide os objetivos estipulados, as vagas disponibilizadas tinham como público alvo professores em atuação e estudantes de licenciatura. Mas, como uma ode à mais bela, forte

e coletiva das poesias, o preenchimento das vagas se democratizou a integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). É salutar pontuar estas informações pois o conceito a ser discutido aqui não se desdobrou exclusivamente com o levantamento bibliográfico dos autores supracitados, sem embargo, com a ocupação de espaços afetivos que estavam vazios antes da realização desta oficina; espaços de lutas coletivas, protagonizadas individualmente a vivências particulares: de José Emerson, Helena, Maria, Nice, Júlia, Victória, Anita, Mirella, Lucas, Victor, Allanis, Beatriz... Não obstante, sistematizar todo saber vivido neste dia advém de um ponto de partida.

A linguagem como ponto de partida

De acordo com Abreu (2013), a linguagem humana é um sistema de representações; por sê-lo, incorpora costumes e predileções socialmente construídos. Não obstante, toda produção cartográfica tange a uma (ou várias) visões espaciais. Estas, é salutar reafirmar: são parte de constructos sociais, históricos e culturais. Ainda para o autor, o ato da representação não se resume a disposição de palavras, mas ao sentido que estas carregam no vislumbrar das histórias individuais e coletivas dos sujeitos em questão. As concepções trazidas por Travaglia (1996) reiteram o mencionado acima; no âmago do ato comunicativo de representar espacialmente dado lugar, se exprimem: pensamentos, sensações e sentimentos, bem como estes aspectos se reconfiguram a partir do contato com outrem, ressignificando a interação e a comunicação.

O metaprincípio da iconicidade trabalhado por Givón (apud. Abreu, 2013) evidencia que a partir do momento em que codificamos uma experiência, o armazenamento, a recuperação e a comunicação desta se tornam mais categóricos. A Cartografia se preocupa com a apreensão de diversas realidades, assim, abordar a iconicidade enquanto preâmbulo e processo das produções cartográficas, seja como ferramenta, seja enquanto produto, elucida uma nova óptica sobre a compreensão dos signos, símbolos e significações dispostas em representações cartográficas. Se volta a uma compreensão linguística para além de normatizações: se faz particular ao passo que coletiva.

Ao rotacionar as práticas engessadas da Cartografia Escolar à possibilidade de subversão, vislumbram-se as Cartografias de Si. Estas supõem uma oposição à dominação dos corpos, ao controle dos movimentos e a rejeição da imposição mediatizada pelas representações cartográficas tradicionais. As Cartografias de Si são reflexo ativo da escrita de si proposta por Foucault (2004), e do “Relatar a si mesmo”, proposto por Butler (2015). São performances que fazem reverberar as estruturas sociais que estigmatizam os corpos e as mentes dos sujeitos. Para chegar até esta

definição, visitar Butler se fez elementar. A autora argumenta que “Por mais que se queira, não é possível se livrar dessa condição paradoxal da deliberação moral e da tarefa de relatar a si mesmo.” (BUTLER, 2015, p. 1).

É incontroverso afirmar que a escola é um espaço violento, sobretudo para os sujeitos que não compactuam com as normas padronizadas do corpo. Os pretos, indígenas, as mulheres (trans e cis), as travestis, as pessoas gordas, as pessoas com deficiência... Todos esses sujeitos são cotidianamente violentados, muitos sequer sabem o porquê. Isto se deve à condição de opressão enraizada e naturalizada à luz de suas vivências. Mas, sabendo que comportamentos hostis e opressores da sociedade são reproduzidos na escola, uma vez que ela faz parte do axioma-maior, leia-se, rede de reproduções sistemáticas, é preciso metamorfosear. É preciso reconstruir o ensino, pois a dor que sente o Outro, é o privilégio que institui desigualdades.

Portanto, pensar práticas que transgridam e reinstituam a dignidade humana é extremamente importante. Partindo deste pressuposto, conceber a linguagem enquanto ponto de partida para a subversão é crucial. A partir dela é possível se comunicar, se expressar, sentir, mapear... E inúmeras outras palavras que indicam ações, que apontam para novas possibilidades! A Geografia tem uma relação estrita com a linguagem, maiormente se recortada à luz da Cartografia e demais visualidades correlatas. Daí advém um dos maiores problemas das práticas pedagógicas que são permeadas por este imaginário há tempos consolidado: acreditar e perpetuar que somente o visível é linguagem cartográfica.

Butler (2015, p. 9) afirma que

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir. A narrativa, portanto, deve estabelecer se o si-mesmo foi ou não foi a causa do sofrimento, e assim proporcionar um meio persuasivo em virtude do qual é possível entender a ação causal do si-mesmo. A narrativa não surge posteriormente a essa ação causal, mas constitui o pré-requisito de qualquer relato que possamos dar da ação moral. Nesse sentido, a capacidade narrativa é a precondição para fazermos um relato de nós mesmos e assumirmos a responsabilidade por nossas ações através desse meio.

Não seria, então, o “relatar a si mesmo” uma potente linguagem para que as práticas se voltem à realidade docente e discente, a fim de melhor interpretar (ou ressignificar) os dizeres da BNCC (BRASIL, 2017), quando aponta “O sujeito e seu lugar no mundo” como unidade temática? Relatar a si é cartografar-se, é reconhecer a própria vivência, em aspectos dissidentes. E este ato de reconhecimento demanda, primordialmente, reconhecer o corpo enquanto agente de performance: expressão da linguagem corpórea, ação potencializadora de reflexão e de transformação (BUTLER, 2019). Consonante a estas proposições, Foucault (2004) apresenta a

escrita de si como a revelação de todos os movimentos da alma, leia-se, todas as translações percorridas pelo corpo-sujeito que implicaram, outrora, na construção das identidades múltiplas que o compõem.

Ribeiro (2017), em sua pesquisa intitulada “Mapas performativos: experienciando climas, paisagens e culturas”, faz um movimento imersivo no que o presente trabalho propõe como Cartografias de Si. O autor afirma que é necessário conhecer os lugares e as questões sociais que emergem das vivências *in locus*. Isto posto, se faz necessário, ainda, reconhecer os territórios particulares, as dores e nuances de conflitos corpóreos, a fim de desestabilizar normatividades. Cartografar a si é deflagrar protagonismo, é emergir em meio a imposições e fazer das dissidências *locus* de potência. É geografar a vida em seus movimentos mais políticos: na ruptura, no desconstruir dos paradigmas que um dia edificaram uma ciência dura, com cor: branca; com gênero: masculinizado; com sexualidade: heterossexual compulsória.

Desta maneira, vide o cariz dos múltiplos signos e sensações correlatos às Cartografias de Si, a prática pedagógica na Geografia Escolar demanda a adoção de uma visão semiótica da realidade representada. Isso pois possibilita descortinar: a rede de influências que as significações sociais apresentam para além da realidade mapeada; as intencionalidades por detrás da construção do mapeamento; a construção de conhecimentos a que o sujeito se deteve ao propor tal representação. Para a educadora negra bell hooks (2017), quando os educadores deixam que suas pedagogias possam ser transformadas na ação de cada dia, no reconhecimento da multiculturalidade, pode-se educar os sujeitos com o modo que desejam e merecem. Isto pois “O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras quemoldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula” (idem, 2017, p. 63).

Aproximando-se à Larrosa Bondía (2002), salienta-se que a Geografia Escolar necessita partir da experiência dos sentidos, ser mais existencial, sem ser existencialista (e acabar por essencializar os corpos), e ser estético, sem exercer uma fundamentação esteticista da realidade. Paralelamente, Louro (2014, p. 125) aponta que deve haver uma espécie de “afinamento” na sensibilidade, a fim de observar e questionar, “Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”.

Espaço, violência e subversão: limites e possibilidades

Ao fulgor das numerosas estatísticas que se referem à violência, sobretudo física, discutir esta temática não se faz inesperado aos diálogos e debates sobre o ambiente escolar. Contudo, diante o contexto multifacetado característico deste espaço, e à luz da diversidade enquanto existência, não escapa às escolas aquilo que, desde os primórdios, embasa a sociedade: hierarquias – de gênero, racial, funcional... A violência peculiar que aqui será discutida se configura eufemisticamente. Outrossim, a obra “Como As Democracias Morrem”, de Daniel Ziblatt e Steven Levitsky (2018), discute sobre os movimentos que induzem ao enfraquecimento das democracias modernas, mais especificamente, o contexto norte-americano – que gira em torno de problemáticas atuais, bem como a rejeição das regras fundamentais ao mantimento de uma democracia, simbolizando um estreitamento hábil e consonante à violação de direitos civis.

O contexto abordado pelos autores também é característico da atualidade brasileira. A obra não se faz uma análise particular ao contexto sociopolítico dos Estados Unidos da América (EUA), apesar do enfático recorte direcionado, pois, o histórico de formação do território brasileiro, é veementemente marcado por golpes adjacentes a um bem comum à classe dominante. Ora, se o processo de formação de um Estado-Nação reluz sua conjuntura *à posteriori*, por meio de seus aspectos sociais, culturais, econômicos e educacionais, no Brasil, a sangria – remodelada, porém, perpetuada, pela estruturação da e na escravidão, ainda no século XVI, atribui signos e significações ao processo histórico-geográfico de como a violência é, pela população, conceituada e pior: naturalizada.

“Brasil lidera ranking de violência nas escolas” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019), “Violência atinge 42% dos alunos de rede pública” (MORRONE; OSHIMA, 2016) e “Brasil é #1 no ranking da violência contra professores” (TENENTE; FARJADO, 2017) são exemplos de manchetes que denunciam a conjectura em que se encontra a educação brasileira na atualidade. Publicadas em plataforma online, estas matérias relatam dados de pesquisas realizadas, respectivamente, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp).

Respectivamente a disposição das matérias acima, os dados obtidos por estas instituições apontam que: “apenas” no ano de 2015, em Belo Horizonte, por dia, mais de uma ocorrência de violência escolar foi registrada pela Secretaria do Estado de Defesa Social; Para a coleta de dados e posterior realização de pesquisas, a Flacso perpassou por sete capitais brasileiras, ouvindo

cerca de 6.700 estudantes com faixa etária entre 12 e 29 anos, e obteve dados igualmente alarmantes ao constatar que além dos 42% dos estudantes da rede pública sofrerem violência verbal ou física nas escolas, 25% das violências é seguida por roubo ou furto. O Apeoesp, em uma pesquisa realizada no ano de 2015, apontou que 44% dos docentes, com vínculo empregatício estadual, afirmaram já ter sofrido algum tipo de agressão durante o trabalho.

As várias manifestações de violência vivenciadas por estes sujeitos das pesquisas – e a consequente dificuldade, em pleno século XXI, de designar um conceito que abarque as múltiplas tipologias destas ações, ressalta a dimensão simbólica do poder trabalhada por Bourdieu. O autor considera que o poder simbólico “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007 p. 7-8). Para esta reflexão, inicialmente, é elementar ponderar que, em concordância com Pinto (2010), conceber-se-á a escola enquanto um (sub)espaço do espaço geográfico, o que permitirá discorrer acerca de como este espaço é constituído por agentes em constante interação, nem sempre dialógica.

Para Bauman (2007, p. 147), “Deve existir qualquer coisa na violência que a faz esquivar todas as redes conceituais, ainda que às mais habilmente tecidas. E alguma coisa há, de facto. Nomeadamente, a nossa ambivalência moderna perante a potência, a força e a coerção”, que não fogem à práxis pedagógica. Para se discutir sobre estas problemáticas, intrínsecas à estruturação da escola enquanto (sub)espaço do espaço geográfico – e por assim sê-lo, produzir e reproduzir estruturas sociais hierárquicas (BOURDIEU, 1999), se faz basilar apresentar estes dois conceitos. Para o geógrafo brasileiro Milton Santos (2002), o espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de ações e sistemas de objetos, neste sentido, Castrogiovanni (2003) complementa-o ao refletir que, dentro do que viria a ser esta complexidade social, se fazem presentes as mais variadas formas de organização espacial e suas consequentes relações sociais.

Ao compreender a escola enquanto um (sub)espaço do espaço geográfico, não se objetiva minimizar a complexidade da social, tampouco iniciar uma discussão de cariz comparativo. Tampouco almeja-se descontextualizar ou generalizar as problemáticas escolares à miscelânea complexidade do espaço geográfico. Concebê-la enquanto (sub)espaço trata-se de um aporte analítico à discussão; enquanto parte do espaço geográfico, a escola é entendida como um recorte escalar representativo e provisório do que viria a ser a sociedade (PINTO, 2010) – por entre a logicidade do referido autor, seria “um espaço imediato de análise capaz de representar as tensões do mundo, e, que, ao mesmo tempo, assume uma individualidade quase impossível de ser compreendida isoladamente” (idem, 2010, p. 10).

Análogo a isto, espera-se complementar as abordagens dos geógrafos supracitados, sem

pretensões de adotar uma perspectiva limitada e reducionista acerca do que tratam ambas as áreas específicas de conhecimento, o que Bourdieu (2007) entende por *campo de produção simbólica*. Enquanto espaço produtor e reproduzidor de sistemas simbólicos (como a arte, a ciência e a literatura), um *campo de produção simbólica* – à priori, um espaço geográfico, e aqui, a escola (um (sub)espaço), detém mecanismos que hierarquizam e legitimam determinados *habitus*. “Cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições e de predisposições para a ação, que seria incorporado pelos indivíduos na forma de *habitus*” (NOGUEIRA; & NOGUEIRA, 2004, p. 63).

O ordenamento das estruturas organizacionais da escola é promovido pela articulação de poderes que sujeitam alguns frente a outros; isto influi diretamente na construção da identidade dos educandos, educadores e funcionários, uma vez que não somente a sala deve ser entendida como um (ou o) espaço de relação ensino-aprendizagem. Estes mesmos agentes escolares, regidos sob hierarquia tão social quanto próxima, pela força do *habitus*, acabam por reforçar, dentro do campo educacional, o capital simbólico (BOURDIEU, 2007), o “capital de prestígio”, insondável, todavia, mutável. bell hooks (2017, p. 29), ao relatar suas experiências enquanto aluna e professora durante e após o *apartheid*, afirma que “Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização”.

Esta classificação denunciada pela educadora evidencia a urgência de voltar-se à sensibilidade do ser e estar no mundo. Para que as aprendizagens se façam significativas e os mapeamentos não se façam desconexos à realidade estudantil, deve-se partir da linguagem, da comunicação, da escuta, da partilha e do acolhimento. Os corpos estudantis e docentes que tangem à dissidência muitas vezes não se reconhecem em si, tampouco no outro. Louro (2014, p. 87) levanta um questionamento extremamente necessário acerca deste contexto: “Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar?”.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. (LOURO, 2014, p. 63)

A emergência pela discussão sobre, pela e para a diversidade na ressignificação das práticas em Cartografia Escolar demanda tensionar a perpetuação dos mecanismos que instituem o biopoder. Louro (2020), ao discorrer acerca das contribuições de Foucault (1988, apud. Louro, 2014) para sua obra, afirma que o controle do corpo-espécie se dá de maneira coercitiva e

negativa, mas que o poder não tem apenas o polo negativo como dimensão; outra adjacência a ser reafirmada seria as características positivas e produtivas do poder. Ou seja, apesar de inibir existências e outras possibilidades de ser e estar, ele também incita à transformação.

Para não concluir...

“A aritmética nunca foi propícia aos brasileiros. Nós não somamos coisa nenhuma. Das quatro operações, unicamente uma nos atrai, a multiplicação, justo a que mais raro frequenta os sucessos deste mundo vagarento.” – Mário de Andrade, Amar, Verbo Intransitivo.

A sociedade tem se acostumado a enxergar a educação sob uma óptica romântica – que também a cabe, entretanto, em um contexto cujo histórico é permeado por todo tipo de violência, adaptar vieses analíticos às transformações do tempo-espaço é essencial para não deixar que, de praxe, a educação seja sempre produtora e reprodutora de desigualdades. Enxergar, refletir, criticar, reformular. Um passo de cada vez, vide que o eco do silêncio no espaço escolar não é de hoje. Reverbera há anos. Posteriormente à reflexão conceitual, buscou-se tornar dada realidade mais operacional. Adentrando no contexto da realidade brasileira, em que a educação é o passado no futuro, vide as inconsistências partidárias, no país do Escola Sem Partido, que aguardam a continuidade descabida da acriticidade acometida contra o âmbito educacional a partir do ano de 2018, pensar a educação tornou-se tão difícil quanto vivê-la: do versus à inabilidade.

Doravante especulações, alçar olhares às práticas pedagógicas em Cartografia Escolar demandou enxergar que inúmeras temáticas e linguagens se farão, cautelosamente, discriminatórias. Deve-se ter por base que todo processo de discriminação adota como pressuposto a invisibilidade, hostilização e silenciamento de temáticas tangentes a grupos marginalizados. Seria este um problema fixado à escola, ou ramificado a outras estruturas sociais formativas? A presente pesquisa, derivada do Trabalho de Conclusão de Curso da autora, empenhou-se em desencadear reflexões acerca da nocividade das práticas e Cartografia Escolar, pormenorizando deslocamentos sensíveis para um educar geográfico potente.

Ensejou tornar-se um compêndio inicial para uma possível e futura agenda de pesquisa mais ampla. Apontando singelas contribuições à teoria de Bourdieu, no que diz respeito à educação, a fim de desvelar como os processos simbólicos fomentam uma espécie de violência dissimulada dentro de uma instituição social que tem sua função comumente associada à transformação social, e de auxílio na construção de identidades cidadãs. É válido pontuar que

Bourdieu não deixa de conceber a escola como sendo este espaço de mudança, contudo, sua óptica crítica permite-lhe discorrer acerca dos desafios a se enfrentar, anteriormente a conferir maiores expectativas a uma sociedade capitalista desigual por si.

A seguinte citação de bell hooks (2017) demonstra o motivo pelo qual este trabalho fora escrito. A dor de viver em uma sociedade hierarquizada e que naturaliza preconceitos enquanto aponta a liberdade e a diferença como erros é cruel; mas a mesma dor pode tornar-se potente, se acolhida. As Cartografias de Si almejam não apenas localizar as vivências dos sujeitos, mas conceber o seu “lugar no mundo” (BRASIL, 2017) como responsabilidade coletiva. Disto tudo, o que jamais pode ser esquecido são as dores sentidas por uma causa que só não é maior que a luta.

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão imensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (HOOKS, 2017 p. 83)

Referências

ABREU, A. S. **Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada**. Atelie Editorial, 2010.

BAUMAN, Z. **A vida fragmentada**: ensaios sobre a moral pós-moderna. Lisboa: Relógio d'água, 2007.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Brasil lidera ranking da OCDE de violência contra professores. Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <[BUTLER, J. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/brasil-lidera-ranking-da-ocde-de-violencia-contra-professores.shtml#:~:text=O%20pa%C3%ADs%20lidera%20um%20ranking,de%2011%20a%2016%20anos).>”. Acesso em: 30 de outubro de 2020.</p></div><div data-bbox=)

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Autêntica, 2015.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CASTROGIOVANNI, A. C. CALLAI, H. C. SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A.

(Orgs.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2003.

DA SILVA, S. M. V. Geografia e gênero/geografia feminista-o que é isto?. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 23, n. 1, 1998.

DE SOUZA, L. F.; RATTS, A. JP. Raça e gênero sob uma perspectiva geográfica: espaço e representação. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 28, n. 1, p. 143-156, 2008.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor**, v. 6, p. 127-160, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, v. 4, 1979.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. **Confins [Online]**, v. 5. 2009. LEVITSKY, S.;

ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Zahar, 2018.

LÉVY, J. Uma virada cartográfica. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, p. 153-167, 2008.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. Annablume, 2003.

MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Flávia Yuri. **Violência atinge 42% dos alunos da rede pública**. ÉPOCA, 2016. Disponível em <<https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, K. S. **Representações Sociais atribuídas ao (sub) espaço geográfico escola**. 2010.81 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

PINTO, K. S. **Representações Sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEA, 2010.

RIBEIRO, W. **Mapas performativos: experienciando climas, paisagens e culturas**. **ClimaCom** [online], Campinas, ano.4, n.9, Ago. 2017. Available from: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=7390>

RICHTER, D.; MORAES, L. B. de. A Cartografia Escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. In: Claudia do Carmo Rosa; Odiones de Fátima Borba; Suzana Ribeiro Lima Oliveira. (Org.). **Formação de Professores e Ensino de Geografia: contextos e perspectivas**. 1ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, v., p. 141-168.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SILVA, G. S. **Ensinar geografia com a cartografia: a contribuição dos mapas mentais no processo de ensino-aprendizagem de alunos de ensino médio**. 2019. 158 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto De Estudos Socioambientais, Programa de Pós- Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

SILVA, J. M. (Ed.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Todapalavra Editora, 2009.

SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B. (Orgs.). **Geografias Malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra. 2013. 400p.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. **A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto**, p. 92-108, 1999.

TENENTE, L.; FARJADO, V. **Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema**. G1, 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

TONINI, I. M. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. 2002**. 2002. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus**. Cortez, 1995.

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA

Yannick Ralf Potdevin¹

Introdução

De acordo com Becker e Kassouf (2016), as agressões interpessoais tem se tornado cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras e, além de danos físicos, podem ter consequências negativas sobre os resultados escolares e sobre a formação social dos alunos.

Com o olhar de professor-pesquisador, preocupado com esta situação alarmante, acredito que este seja um debate muito relevante tanto para a escola, quanto para as relações na sociedade. Nota-se, a partir desta afirmação, a necessidade de se discutir e estudar soluções, almejando alcançar uma prevenção da violência para a preservação dos direitos humanos no ambiente escolar e buscando gerar um benefício para além da sala de aula. Num país em que a violência acaba por sendo muitas vezes naturalizada, percebe-se que isto é um mero reflexo da sociedade na qual estamos inseridos, repleta de conflitos. Em geral, a educação aparece como uma espécie de remédio contra o fenômeno da violência, e, por este motivo, é importante frisar a necessidade de uma percepção de que este fenômeno ocorre. Segundo Stelko-Pereira e Williams (2010), a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, devendo atuar como um contexto social que estimule as habilidades humanas, necessitando de fato ser este, um lugar seguro e agradável, onde haja relações sociais, compreensão do mundo e do próximo.

Partindo desta ideia, surge a importância de se estudar os conflitos ligados ao processo de escolarização. Vale ressaltar que a violência escolar não ocorre apenas dentro do espaço físico da escola, mas também no trajeto até ela, na internet, locais de lazer.

Segundo Flamarion Dutra Alves (2008), metodologia são os procedimentos utilizados pelo pesquisador, material e métodos, em uma determinada investigação, constituindo as etapas a seguir em um determinado processo. Neste artigo, há uma abordagem de pesquisa qualitativa à medida que se trata de um trabalho de natureza subjetiva, onde se faz uma semiótica, conside-

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando na Coordenação de Arborização do município de Jaboatão dos Guararapes. Reflexão elaborada com base no que foi apresentado em Trabalho de Conclusão de Curso. Endereço eletrônico: yannick.potdevin@ufpe.br

rando as vivências cotidianas dos diferentes sujeitos, de maneira contextualizada, para se compreender e analisar o imensurável, incluindo os sentimentos, crenças, percepções, intenções e comportamentos. Conforme cita Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e 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. (MINAYO, 2001. p. 22)

Quanto aos procedimentos de pesquisa vale ressaltar que, este artigo foi dividido em três etapas: em um primeiro momento, para investigar melhor nosso objeto de estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica, de cunho exploratório, para maior conhecimento e proximidade com o tema; Já num outro momento, foram analisados trabalhos cuja temática trata de compilados de relatos de experiência de professores de escolas privadas e principalmente de escolas públicas de centros urbanos brasileiros, em relação às violências escolares, a fim de perceber e entender os impactos nos indivíduos dentro de um contexto do seu cotidiano, pois, por estes estudos, consegue-se ter uma dimensão dos males que este problema social causa para os indivíduos e para a sociedade, além de colocar o professor numa posição de um também agente deste fenômeno; e, por último, foi realizada uma proposta pedagógica, com o intuito de propor ao ambiente escolar uma educação mais inclusiva e participativa para toda comunidade escolar, na busca pelo bem estar social.

A proposta metodológica de análise de dados utilizada em questão é a chamada revisão bibliográfica, sendo esta, de acordo com Dias (2016), definida como a busca e a análise crítica do que está sendo discutido na literatura existente sobre determinada temática, ou seja, colocando o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado tema, neste caso contando com recursos de acesso virtual, utilizando-se das bases de dados Scielo, Google Scholar e o portal de Periódicos Capes para a pesquisa, e, portanto, contando com a análise dos resultados obtidos dos relatos de experiência de professores envolvidos no contexto das violências escolares, devido a sua grande importância para uma sensibilização coletiva sobre a problemática, levando-se em conta suas respectivas trajetórias, analisando trabalhos já realizados previamente e disponibilizadas na rede *online*, para se perceber os impactos da violência, e, pensar o papel do docente em Geografia como mediador de conflitos, ao considerar o contexto das violências escolares.

Mas, afinal, qual é de fato o papel dos sujeitos envolvidos no espaço escolar e da própria sociedade, para se evitar ao máximo que ocorra a violência? E, neste sentido, qual o papel do professor educador em situações de violência? Há alguma alternativa para resolver este fenômeno

social reproduzido dentro do ambiente escolar? Estas e mais questões é que serão discutidas no decorrer deste artigo, a fim de refletir sobre os diversos processos que tratam acerca da problemática das violências no espaço escolar e suas dimensões, visando os impactos causados nos sujeitos envolvidos, além de se pensar em como uma educação para a paz pode reverter este cenário, distinguindo os diferentes tipos de violências escolares e repensando o papel dos educadores e professores em Geografia como interventores no combate à violência.

Violência, sociedade e educação

Para se entender a violência escolar como algo amplo e plural, compreende-se que o termo violência escolar, acaba por sendo muitas vezes reduutivo. Quando é utilizado o termo violências escolares, percebe-se muito mais uma distinção de cada tipologia de violência. Mas de onde se originam as violências escolares? O Capital cria a necessidade de adquirir produtos, precisando cada vez mais de profissionais preocupados em voltar o foco da população para o consumo, num processo excludente para os mais despossuídos, expulsando aqueles que não se encaixam na demanda efetiva de consumo. Como os jovens também são alcançados por este processo, também tornam-se parte desse mercado consumidor. Conforme explicita Gustavo Rodrigues Silva:

Os bombardeios de propagandas imperativas pelo consumo invadem o cotidiano de jovens em idades diversas, criando um aumento do desejo de posse e com isso o desejo mimético. A escola, nessa resultante, se torna palco de atos violentos ligados ao desejo de posse e imitação de um imaginário ideal executado na cabeça dos discentes, regado pelo mercado capital influenciador. (SILVA, 2016. p. 52)

É neste sentido que afirma-se que o processo de violência no capital sofre uma resignificação, pois este suscita uma sociedade (dividida em diferentes grupos sociais, influenciadores do desejo humano) contra a liberdade individual e, portanto, o processo de mundialização do capital, é um processo também condicionante às violências escolares. A violência no âmbito escolar é totalmente contraditória ao que a instituição busca alcançar na sociedade. Não se trata aqui apenas de uma questão pontual, sendo este também, de fato, um fenômeno social que cada vez mais encontra espaço entre os agentes escolares. Partindo deste pensamento, Silva coloca que:

[...] a manifestação da violência nas escolas parece ser um reflexo de uma sociedade violenta, as violências nas escolas são agressoras em suas diversas capacidades pela disputa e domínio do território, pela posse de bens materiais, pelo poder, pela representatividade, ou pela suposta representatividade de *status*, pela crença religiosa, pela ideologia política ou até mesmo por motivos imperceptíveis. (SILVA, 2016. p. 68)

Sendo este um cenário escolar mais antigo do que se espera, o enfrentamento e a prevenção da violência no ambiente escolar, continua sendo um grande desafio para gestores, professores, pais, alunos e funcionários que estão entre os sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Para Machado Dias (2017), no Brasil, a violência escolar tem sua origem na perda do vínculo das escolas com a comunidade escolar e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano, deixando de ser um local agradável para crianças e adolescentes. Com os riscos à violência já no trajeto escolar, sabe-se que no país há um acesso facilitado de jovens à armas, e um quantitativo enorme de jovens envolvidos no narcotráfico, o que motiva este problema social grave.

Quando se refere à violência na escola, é necessário explicitar que, entre os pesquisadores não há um consenso. Todavia, de acordo com Williams e Stelko-Pereira (2010), a violência no ambiente escolar irá ocorrer entre os diferentes sujeitos: alunos e alunos, alunos e funcionários, pais e funcionários da escola. Já no que se refere ao local no qual acontece a ação, considera-se a escola e seu entorno, além dos espaços virtuais e de lazer compartilhados pelos sujeitos escolares. Ainda segundo as autoras, em relação às modalidades de violência, podem-se evidenciar as violências: física, que fere a integridade física de uma ou mais pessoas envolvidas; psicológica, atingindo as emoções com ameaças, por exemplo, ou relacional, proveniente das relações interalunos; sexual, ofendendo a integridade emocional e sexual, dando destaque principalmente às jovens do sexo feminino no caso da escola; e destruição de material, também conhecida como violência contra o patrimônio, muito recorrente no espaço escolar. Até a própria negligência é considerada um tipo de violência. As violências ainda podem ser classificadas na sua tipologia como verbais e não verbais quanto ao aspecto da linguagem, não só falada como também corporal, e diretas ou indiretas quanto às ações propriamente ditas. Deste modo, ao destacar os papéis dos envolvidos numa situação de violência, entende-se que na maioria dos casos há o que chamamos de autor, vítima e testemunha. Todavia, também há casos em que o próprio autor é vítima por outro lado. O autor é aquele que pratica o ato violento, podendo ser este último de viés simbólico ou explícito. Já a vítima é aquela pessoa que sofre a ação violenta, e a testemunha é quem presencia e visualiza a situação, mas não é sujeito diretamente envolvido na ação.

Conforme citado anteriormente, as violências podem ter cunho simbólico ou explícito. Nas violências escolares também ocorre isto. Um bom exemplo de violência simbólica é de um aluno de determinado grupo étnico que acaba sendo inferiorizado pela nossa sociedade estratificada, pelo currículo escolar e pelos próprios colegas de turma, e, portanto, é excluído, criando certa dificuldade para se alcançar os mesmos resultados de aprendizagem que os colegas. Apesar de não se observar nenhum sinal de violência explícita, este aluno sofreu um ato violento simbolicamente, sendo esta uma violência muito velada e naturalizada em nossa sociedade, acontecendo

primordialmente às minorias, que sofrem este tipo de processo com maior frequência. Já a violência explícita, consiste na ação aparente da violência.

Segundo Williams (2016), há ainda categorias específicas nas violências escolares. São estas o bullying e o *cyberbullying*. O bullying passou a ser estudado apenas em meados da década de 1970 pelo psicólogo Dan Olweus, considerado pioneiro no que tange ao estudo de algo que era considerado normal. Nos dias atuais já há uma maior preocupação em se fortalecer os estudos sobre o bullying a fim de combatê-lo. Mas afinal, o que é o bullying? De acordo com Orpinas e Horne (2006), o bullying se configura por uma agressão na qual o agressor possui mais “força” ou poder que a vítima, e estes comportamentos agressivos ocorrem com intencionalidade, repetidamente ao passar do tempo. Portanto, é condição para o bullying o desequilíbrio de poder, por motivações diversas como a idade, estatura física, peso, *status* social, intelecto, cultura, religião, etnia, gênero, condição sexual, deficiência, entre outras. Como se pode observar, o mundo após a mundialização recebe um caráter de conservadorismo aos padrões exigidos pela normatização do capital. Não se aceitam as diferenças, e entre a comunidade rege o individualismo e a disparidade. Aquele que desvia das regras acaba sofrendo bullying, como reflexo do que ocorre em nossa sociedade como um todo. Ver a família agindo com comportamentos violentos, pode desencadear a reprodução das violências na escola, além de naturalizar este tipo de conduta. Para a vítima, restam as consequências na saúde física e psicológica do indivíduo.

Já o *cyberbullying*, de acordo com Schreiber e Antunes (2015), é um fenômeno conceituado como bullying através do uso de informações verbais e de tecnologias de informação, ambos coexistindo, porém havendo mecanismos de diferenciação, principalmente no que se refere ao seu início (o próprio veículo em que é propagado) e as consequências que são desencadeadas de uma maneira diferenciada. A forma que a vítima é atingida varia entre diferentes culturas. O *cyberbullying* ocorre de diversas formas, sendo exemplos, as ameaças, a provocação *online*, o assédio virtual, entre outras formas que se espalham rapidamente através de um longo alcance neste novo ambiente de propagação de ideias e também da violência.

É preciso compreender que as condições de risco para as violências escolares são de diversas origens: além do baixo engajamento dos atores escolares, entende-se que, no Brasil, o contexto escolar é considerado por muitas vezes irrelevante. Como poucas atividades escolares envolvem a realidade da comunidade escolar, não se discute no ambiente intramural da escola, à fundo, uma solução ampla e estrutural para a problemática. Segundo Castelo Branco (2014), há também um descaso do poder público em relação aos professores, quanto à ausência de investimento em cuidados emocionais, estruturais e políticos advindos do Estado para os educadores em suas práticas profissionais e no próprio cotidiano, pois apesar de saber da situação dos professores, não

há um pronunciamento. Isto é um reflexo de violência institucional e simbólica que também pode ser entendida como uma violência da escola. Quando o convívio no trabalho não está sendo satisfatório para o profissional, há uma enorme possibilidade de adoecimento, além de proporcionar muito sofrimento com um possível afastamento das atividades.

Além disto, Castelo Branco (2014), explicita em sua tese de doutorado, que há cinco ideias centrais para se analisar as motivações institucionais para as violências escolares. Além da insatisfação e do adoecimento dos educadores, enquadram-se nestas também: o desinteresse dos alunos, recorrente no cotidiano em sala de aula; o contexto família-escola, no qual, em muitos dos casos, os pais acreditam que é a escola quem tem o papel de educar, notando-se neste ponto, um despreparo familiar, além de que, o contexto residencial afeta no que o aluno vai vivenciar nos ambientes intra- e extramurais da residência, principalmente em suas emoções e ações; o vínculo educador-aluno, tendo-se hoje uma necessidade de criar vínculos duradouros, não apenas com a família, mas também entre alunos e professores, para se construir relações de maneira saudável e adequada, baseando-se no afeto construído à partir dos impulsos de cuidado entre professores e alunos; e as expressões de violência, que são reflexo direto de uma sociedade que naturaliza este fato.

Neste contexto, destacando as consequências negativas para a vítima após situações de violência, é válido afirmar que são profundas, podendo impactar em enormes mudanças na trajetória do indivíduo, tanto em momentos de lazer quanto na vida profissional. Além de notar-se uma constante baixa autoestima, podem-se perceber também transtornos emocionais, problemas psicológicos, depressão, ansiedade, podendo até gerar uma atitude passiva, na qual o indivíduo acaba sempre cedendo à vontade dos outros e jamais à própria, suprimindo, em muitos dos casos, as suas próprias necessidades. Já para o agressor, também há consequências negativas do ato violento, à medida que estes se encontram próximos das condutas criminais. Ademais, as testemunhas também sofrem com este tipo de processo, pois se sentem amedrontados pelo que vivenciam. Portanto, as violências escolares afetam a todos os atores envolvidos, em diferentes níveis e se expressam e manifestam das mais variadas formas nestes sujeitos.

Para se compreender na prática escolar o que de fato acontece, é possível analisar diferentes estudos de natureza qualitativa. Conforme o trabalho de Souza e Ristum (2005), que trata de uma comparação entre as vivências de 29 professoras de escolas públicas e 18 docentes de escolas privadas, na qual foram observados 47 relatos de episódios de violência na escola e no bairro, em diferentes situações, obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, categorizando-os para um levantamento de dados, e, com base no conteúdo das respostas pode-se afirmar que, nos relatos

predominaram as ações violentas praticadas por alunos, além de que, as docentes da escola pública e particular referiram-se à violência do aluno para com o professor de maneira semelhante, e ainda, mais professoras de escola pública relataram a violência de agentes externos contra a escola e seus membros. Assim, a comparação entre os relatos de experiência, permite o entendimento de que no cotidiano de sala de aula há a presença da banalização, havendo uma normalização dos atos violentos, permeando e produzindo efeitos sobre a prática da violência. No referente às práticas das professoras, pode-se citar a violência do professor para o aluno, frisando no predomínio de ações repressivas e comentários de reprovação, que colaboram em manter o aluno como agente violento principal, não percebendo, por outro lado, a contribuição destas ações para um contexto de violência, não se vendo como protagonistas deste fenômeno social, porém fazendo o mau uso destas práticas, como medidas disciplinadoras e educativas.

Já o trabalho de Vieira et al. (2010), que trata de um estudo descritivo, qualitativo, realizado com 26 professores dos ensinos fundamental e médio, entre janeiro e maio de 2006, numa escola pública estadual da cidade de Fortaleza, localizada no Ceará, procurou compilar relatos através da discussão sobre a violência na escola durante as reuniões da semana pedagógica da escola, além de contar com a leitura do regimento escolar e se fazendo uma análise sobre a questão norteadora da concepção de violência a partir da realidade escolar, com os profissionais envolvidos, e, após a análise temática destes relatos, os resultados obtidos foram agrupados nas categorias de: incivilidade (*bullying*), considerado por 16 dos professores envolvidos; e agressividade, citado por 10 dos relacionados em questão. Vale ressaltar que, também neste estudo, os professores não mencionaram situações violentas geradas pela atitude imprópria da prática pedagógica, colocando os alunos, reiteradamente, como agentes geradores da violência. A convivência com a violência na escola foi confirmada por 20 dos 26 professores (76,9%), o que nos sugere que estes comportamentos, são em muitas das vezes naturalizados pelos profissionais da escola tal como pelos pais.

Deste modo, para mudar este cenário, o professor pode identificar o *bullying* na escola, visando combatê-lo, à medida que, se implementam as práticas dialógicas, e de envolvimento da família no contexto da comunidade escolar, para se transformar este ambiente, construindo espaços de uma cultura de paz, dentro da realidade escolar, através da solidariedade e do respeito mútuo, resgatando a cidadania e a autoestima.

Em relação à dimensão do fenômeno social da violência, pode-se destacar o trabalho de Pinto et al. (2018), que apresenta as tendências encontradas nas últimas três edições da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), uma base de dados sobre situações de violência vivenciadas por atores escolares no Brasil, constituída nos anos de 2009, 2012 e 2015, e realizada com 173.310

atores escolares, com a finalidade de fazer um levantamento de dados sobre a situação da violência escolar, primeiramente referindo-se aos grandes centros urbanos brasileiros e depois se expandindo para outras regiões, e os resultados consistem numa situação alarmante, apontando para um aumento significativo das prevalências de violências vividas pelos jovens em todos indicadores deste estudo, além de que, pode-se evidenciar que há maior vulnerabilidade nas escolas públicas, o que leva a refletir sobre questão social no Brasil, e, é válido destacar que os eventos violentos, em sua grande maioria, ocorreram entre homens.

Deste modo, vale ressaltar que foram considerados como indicadores, considerando os últimos 30 dias antecedentes à pesquisa: o percentual de escolares que sofreu agressão física da família (neste, o resultado apresentou em sua maioria mulheres como vítimas, o que reforça a ideia de que estamos inseridos numa sociedade patriarcal); o percentual de estudantes envolvidos em brigas em que se usou arma branca; o percentual de escolares envolvidos em brigas em que foi utilizada arma de fogo; o percentual de alunos que faltaram aulas por motivação de insegurança no trajeto escolar; e, o percentual de escolares que referiram ter faltado aulas pela insegurança na própria escola. Observando estes indicadores e sabendo que ao longo dos anos houve um aumento neste índice, pode-se afirmar que a vulnerabilidade continua expressando-se fortemente entre os jovens e as violências escolares vêm ganhando cada vez mais espaço dentro dos mais variados grupos sociais, e, no ambiente escolar, onde os alunos deveriam conhecer a noção de segurança, os agentes escolares não vêm contando com políticas públicas contínuas para um desenvolvimento integral e saudável.

Para mudar o fenômeno da violência, é preciso atentar à educação de maneira plural, pois esta é o mecanismo para a uma tentativa de resolução deste problema social. Como a educação pode proporcionar isto é o que será discorrido a seguir.

Educar para a paz e o papel do professor

É no ambiente escolar, que os jovens passam grande parte de sua infância e adolescência, construindo vivências coletivas e adquirindo experiências relevantes para a construção da sua identidade e personalidade. Um sentimento muito forte dentro das escolas é o de competição, estimulado por uma sociedade de caráter individualista e, competindo por diversos aspectos, tomando as notas ou a disputa pela amizade de um colega como exemplo, podem-se observar alunas e alunos com comportamentos agressivos, envolvendo a escola em um cenário de brigas e de violência, gerando conflitos. Em todo grupo de pessoas podemos observar diferentes interesses e opiniões que parecem incompatíveis. Assim, como fruto dessas relações, quando a comunicação

entre as pessoas fica bloqueada, surge o conflito e cada pessoa envolvida se comporta apenas conforme sua própria necessidade, sendo excludente, portanto, com outros ideais e interesses. Dependendo da forma que lidamos com o conflito, pode ser construtivo, pois gera a reflexão e o crescimento individual e coletivo. Deste modo, as opiniões que pareciam ter uma conotação de incompatibilidade, são em muitas das vezes, na realidade, complementares. Portanto, são necessárias que se desenvolvam habilidades adequadas para identificar e mediar as ações violentas na escola.

Segundo Souza (2007), através da cultura de paz, pregada pela perspectiva pedagógica de uma educação para a paz, atividades transdisciplinares podem trazer a sensibilização dos alunos em relação às consequências dos diversos tipos de discriminação, intolerância e preconceito, além do uso de substâncias ilícitas e armamento, que têm potencial de incitação à violência. Desta forma, a autora reforça que a educação para a paz vem sendo discutida há 80 anos por educadores, filósofos, e outros profissionais de múltiplos países, sob diversas perspectivas e com ênfases variadas, como uma solução para o problema da violência.

De tal modo, baseando-se na organização de Guimarães (2003), pode-se dizer que a educação para a paz possui um conceito plural, no qual há práticas associadas a diferentes tradições, cada qual em seu momento histórico, tendo deixado heranças até os dias atuais. Conforme constituem os exemplos: os movimentos de renovação pedagógica do início do século XX, na chamada Escola Nova; os métodos e princípios desenvolvidos pela UNESCO; os movimentos sindicais de educação que existiram no contexto da guerra fria; o método de investigação sobre a paz, com institutos desenvolvidos no pós-guerra; os movimentos de não violência, iniciados desde o fim do século XIX; as pedagogias da libertação desenvolvidas nos países subdesenvolvidos e em contextos relacionados; os movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos; o método socioafetivo, dos meados da década de 1970, que leva a um vínculo de parentalidade pela autoridade parental do outro; e o movimento de contracultura, intensificado na década de 1960, no qual houve o auge de um movimento que pregava um estilo de mobilização e contestação social, que se utilizou dos meios de comunicação em massa para propagar seus ideais, e visa transformar a consciência, dos valores e do comportamento, numa busca de novos espaços de expressão para o indivíduo, almejando a liberdade através da mudança de atitude e do protesto político, pregando a paz e o amor, na sociedade como meios de superação para as problemáticas, valorizando a união dos povos e a coletividade.

Estes, em conjunto com outros movimentos que surgiram com o passar dos anos, influenciaram no amplo sentido do que é a educação para a paz. Em suma, estas tradições em seu conjunto formam a concepção do que conhecemos como educação para a paz nos dias atuais. Ao

analisar estas tradições, pode-se afirmar que, a concepção ocidental que predomina sobre o conceito de paz, é de que seria a ausência de conflito, como um intervalo entre guerras. Mas analisar a paz é na realidade analisar a violência, permitindo realizar escolhas mais conscientes, com a não violência sendo utilizada como uma solução para os conflitos. Segundo Souza (2007), a não violência compreende tanto a recusa à violência, quanto uma metodologia para a busca da paz. Portanto, a não violência compreende que educar para a paz é também educar para a desobediência, pois significa não cooperar, nem concordar, com leis injustas, que remetem aos interesses de poucos, e deixando assim de lado a passividade na forma de submissão que colabora com esta injustiça social estrutural.

Seguindo esta perspectiva, numa conotação de complementaridade e não de oposição, Bickmore (1999), defende uma educação para o conflito, visando o desenvolvimento de técnicas para que o jovem saiba lidar com o conflito (partindo do princípio de que há conflito onde existem relações sociais). Assim, a autora afirma que educar para a paz também é educar para o conflito e, segundo esta afirmação, o exercício de situações conflituosas, podem contribuir para a criação de uma bagagem de vivências que auxiliarão o indivíduo no futuro, para que se adotem resoluções construtivas não violentas e construtivas, buscando-se alternativas pacíficas de resolução para a problemática.

Piaget (1998), um dos pioneiros no estudo e análise de uma educação para a paz, reafirma que a verdadeira educação para a paz deve consistir não num simples ensino das ideias pacifistas, mas deve abranger uma adaptação de todo espírito às relações internacionais. Esta perspectiva sugere que o que era conhecido como educação para a paz, na realidade tratava de uma educação sobre a paz, qualificando esta interpretação como insuficiente para atingir os objetivos de tal educação.

Contudo, para compreensão mais abrangente do que é a educação para a paz, é preciso focar na análise de alguns conceitos, vinculados ao sentido do que é a paz. Utilizando como base no Manual de Referência da Comunidade Econômica Dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), para Formadores sobre cultura da paz, direitos humanos, cidadania, democracia e integração regional, pode-se definir a noção de paz como o processo de se adquirir conhecimentos e valores e desenvolver comportamentos, capacidades, competências e atitudes para se viver em harmonia consigo, com o próximo e com o meio em que se vive. Assim, educar para a paz, consiste em formar um cidadão responsável e solidário, capaz de compreender o valor da liberdade, respeitando as diferenças, pois se sabe que estas existem, buscando o diálogo por vias não violentas, prevenindo qualquer ato violento dentro e fora dos muros da escola, levando-se em conta as particularidades dos contextos histórico, sociocultural e econômico de cada localidade. Como coloca Souza:

O papel da luta na dimensão dinâmica da paz implica uma posição de combate no sentido de enfrentamento à violência e à injustiça, utilizando-se de meios não violentos. Nesse mesmo contexto, a desobediência entra como um meio não violento de recusa a uma ordem violenta. (SOUZA, 2007. p. 137)

É neste sentido que, pode-se afirmar que a desobediência às regras é uma forma de se opor a violência estrutural, como uma espécie de luta para enfrentar a problemática, mas sem se utilizar da violência. O que ocorre é apenas a recusa de uma ordem violenta, injusta para com os mais oprimidos, pois a própria estrutura violenta e opressora, nos faz submissos de um sistema que aprisiona nossas mentes e corpos, e, portanto, passamos a reproduzir certos comportamentos violentos que precisam ser internalizados e trabalhados dentro de cada indivíduo, com o apoio de toda comunidade. Deste modo, Souza também explicita:

A educação para a paz (também) age de forma indireta, com o objetivo principal de conscientizar os jovens de sua responsabilidade pela paz, visto que, essencialmente, cada um deve chegar a seu próprio ponto de vista com relação à sua própria situação e sua influência no processo de paz e na contribuição a ele, tanto em nível pessoal, como em nível estrutural. (SOUZA, 2007. p. 139)

Portanto, pode-se alegar que a educação para a paz, deve partir da realidade da criança, encorajando o jovem a assumir e aceitar a responsabilidade de preservar o mundo, e criar um mundo mais preocupado com as demandas de seus habitantes, tratando a paz como um processo, e não um estado, onde cada indivíduo possui determinado papel para alcançar os objetivos de paz, e deve se sensibilizar com a problemática e internalizá-la. Além disso, considera que o estudante deva ter contato com o confronto de ideias de um ideal de paz para o futuro, fazendo-o enxergar a sua função social. Assim, é possível dizer que mediante a um processo ativo de participação da comunidade e por vias democráticas, é possível se trazer a cultura de paz para dentro dos muros da escola e para a sociedade como um todo.

Uma forma de fazer o estudante entender o seu papel dentro do contexto de uma educação para a paz, é preciso reforçar a ideia de uma educação mais democrática e libertadora. Para Paulo Freire (1987), a pedagogia da libertação é a pedagogia do oprimido, sendo um exemplo de emancipação dos jovens, presos a condições superficiais e banais, postos para escanteio dentro da nossa lógica tradicional ainda vigente, o que se reflete diretamente na educação, na qual o oprimido acaba tão alienado que não desenvolve a capacidade de aceitar as diferenças e, portanto, oprime o seu semelhante. Deste modo, a pedagogia do oprimido visa a espécie humana em sua totalidade,

em contato consigo, com o próximo e com o meio ambiente, almejando transformar vidas através de uma educação que liberte, a partir das vivências, dos espaços e culturas.

Freire (1987) também defende que, a educação seja uma forma de praticar a liberdade, na qual o educando é o epicentro do processo de produção e não de reprodução de conhecimento e da paz. Assim, o oprimido, que dentro deste contexto também é opressor, acaba reproduzindo comportamentos estranhos a eles, temendo a liberdade por estarem inseridos numa lógica de adaptação e acomodação. É daí que surge a necessidade de se superar a velha situação opressora, como uma das chaves para o problema da violência escolar. Para isto, é necessário solidarizar-se com os oprimidos, desconstruindo a consciência servil e transformando-a em uma consciência para o outro, buscando uma transformação social. Solidariedade neste sentido, não significa apenas prestar assistência aos oprimidos, quando inserido na posição de opressor, mas trata de uma mudança de dilemas: quando seu gesto deixa de ser um gesto sentimental e passa a ser um ato de amor. Conforme coloca Freire:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. (FREIRE, 1987. p. 23)

Portanto, para o devido fim, é necessária a transformação radical e objetiva da situação opressora, combatendo a espera paciente do oprimido por uma mudança do opressor, ou de que um dia a opressão, por si mesma, chegaria ao fim. Seguindo este raciocínio, Freire explicita que:

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão na práxis desta busca. (FREIRE, 1987. p. 24)

A realidade opressora, neste contexto, age como uma força de imersão das consciências, sendo esta alienadora, funcionando como mecanismo de absorção para aceitação das violências estruturais e simbólicas inseridas no contexto social da sociedade, necessitando da participação cada vez mais ativa e crítica de pessoas na realidade desafiadora que enfrentamos neste contexto de busca por uma educação que vise práticas que dialoguem de forma humanista com a realidade da comunidade escolar, compreendendo-se, respeitando e aceitando a diferenciação entre indivíduos de um mesmo coletivo, sem tornar os oprimidos objetos de um humanitarismo que mantém

a própria opressão como instrumento de desumanização. Portanto, pode-se afirmar que a educação libertadora de Paulo Freire também representa, de fato, o sentido democrático de uma educação para a paz. Como alternativa, visando a construção de uma escola mais inclusiva e participativa, é possível considerar a figura do professor como um agente mediador das relações e o indivíduo como ser crítico que possui a capacidade de combater a violência e mediar seus próprios conflitos, enquanto a Ciência se torna uma alternativa de diálogo para tal.

Com base nesta análise, é através do desenvolvimento do raciocínio geográfico, construído ao longo da trajetória docente desde o século XIX, que se é possível compreender a Geografia, como ciência plural e emancipatória na práxis cotidiana, evidenciando as contradições da sociedade a partir do espaço e buscando compreender os fenômenos considerando a temporalidade, espacialidade e escala desses fenômenos, considerados fundamentais para a compreensão da abstração que é a realidade em sua totalidade. Conforme colocam Roque Ascenção e Valadão acerca dos três conceitos estruturadores do raciocínio geográfico:

Compreende-se a categoria Espaço como base para todo e qualquer estudo, visto que é através dela que os fenômenos se concretizam, tornando-se “visíveis” aos olhos daqueles que o investigam. A noção de Tempo é um indicativo da duração do fenômeno e também das condições tecnológicas quando de sua ocorrência. A Escala, por vezes reduzida a dimensões cartesianas cartográficas, é aqui assumida como reveladora da abrangência e da relação de fluxo do fenômeno. (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014. p. 6)

Segundo Straforini (2018), o pensamento geográfico supõe a consideração da dimensão humana, social, econômica, política e cultural para além dos aspectos meramente topológicos que se compreende perfeitamente ao distinguir espaço e lugar. Portanto, a interação entre os componentes espaciais e o fenômeno é o que constitui o exercício geográfico que produz a interpretação das espacialidades.

A aquisição do pensamento geográfico reside no próprio campo geográfico e se caracteriza pelo processo de aprendizagem de uma série de atributos próprios do espaço geográfico, como a escala, a compreensão de processos territoriais, mudanças globais, o desenvolvimento sustentável, a interdependência e diversidade, além de processos metodológicos específicos adotados no ensino de Geografia, como leitura e produção de gráficos, tabelas, mapas temáticos e trabalhos de campo. (STRAFORINI, 2018. p. 184)

Considerando estas afirmações, percebe-se a importância de construir espaços de diálogo a partir da própria educação geográfica, visando desenvolver capacidades e habilidades ao longo do processo de ensino-aprendizagem para a compreensão da espacialidade dos fenômenos e uma possível (re)ação dos indivíduos sobre a realidade na qual estão inseridos, inclusive no que condiz

com a construção de um ambiente escolar mais saudável, objetivando alcançar educar para a paz. Além disso, ao considerar o professor de Geografia como mediador educacional na sala de aula, pode-se alegar que existem alternativas ao pensamento retrógrado, punitivo e hierarquizado. Ao entender a violência como um fenômeno geoespacial, é possível realizar propostas para combatê-la.

Além desta perspectiva, uma das propostas que visam alcançar uma educação para a paz, ocorre através da concepção emancipatória da mediação de conflitos, na qual se observa que os próprios alunos possuem a capacidade de decidir sobre seu destino de forma autônoma, assumindo as devidas responsabilidades e gerenciando seus conflitos por si mesmos. As técnicas de mediação de conflitos vêm sendo desenvolvidas há mais de 30 anos não só pelos agentes educacionais, como também por todos os âmbitos da sociedade, visando práticas dialógicas, inclusivas e pacíficas. A mediação ou resolução de conflitos é um processo decisório, no qual uma pessoa, preparada e treinada para este fim, que não está envolvida no conflito, intervém para facilitar o processo decisório das partes, que se esforçam em busca de uma solução, sem julgar certo ou errado. Deste modo, a mediação de conflitos surge como alternativa onde os cidadãos envolvidos no conflito procuram, em comunidade, uma maneira de superá-lo, ajudando na melhoria das relações e resolvendo o problema, e neste contexto, foi implementado em projetos de educação pela paz no Brasil e no mundo. Trata-se de um processo simples, adequado e justo na solução de controvérsias, servindo inclusive como um instrumento de pacificação social. Segundo Bordoni e Tonet:

A mediação é uma forma antiga de entendimento entre os seres humanos. Surgiu a partir da necessidade da intervenção de uma terceira pessoa diante de um conflito, para que se estabelecesse um diálogo entre os envolvidos até que fosse alcançado um acordo. (BORDONI; TONET, 2016. p. 5)

Portanto, neste contexto, a mediação pode ser conceituada conforme define Sales:

[...] um procedimento consensual de solução de conflitos por meio do qual uma terceira pessoa imparcial – escolhida ou aceita pelas partes – age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma divergência. As pessoas envolvidas nesse conflito são as responsáveis pela decisão que melhor a satisfaça. A mediação representa um mecanismo de solução de conflitos utilizado pelas próprias partes que, motivadas pelo diálogo, encontram uma alternativa ponderada, eficaz e satisfatória. (SALES, 2007. p. 23)

É desta forma, que a mediação encontra na escola, um espaço para ocorrer, ampliando o acesso à justiça e colaborando no processo de afirmação da cidadania, servindo de alternativa para a solução de conflitos de maneira dialógica, contribuindo para uma educação para a paz,

colocando sempre o sujeito como crítico e apto a tomar suas próprias decisões de maneira autônoma. O educador, colocado de maneira imparcial na situação conflituosa, portanto, possui uma função educativa, buscando a transformação tanto no conflito, quanto das partes em conflito, propondo o diálogo e fazendo com que haja uma semiótica e compreensão do outro e do mundo. O profissional mediador, precisa ser preparado para a função, pois isto leva a capacitação do mesmo, não apenas dentro do ambiente escolar, mas também em outras instituições. Para Bordoni e Tonet:

[...] embora possam variar de país para país, existe consenso sobre alguns dos princípios da mediação, quais sejam: liberdade das partes, não competitividade, poder de decisão das partes, participação de terceiro imparcial, competência do mediador, informalidade e confidencialidade no processo. (BORDONI; TONET, 2016. p. 6)

Portanto, leva-se a crer que os objetivos da mediação sejam de cunho a prover a paz social por meio da boa gestão de conflitos, prevenindo atos violentos, impedindo a violência de maneira ativa e visando o bem estar social como principal fundamento, além de prover a inclusão através do diálogo entre partes que não buscavam, anteriormente, uma solução conjunta. Ao considerar este aspecto conceitual, é preciso compreender que dentro do procedimento de mediação há algumas etapas que o compõem:

[...] a apresentação do mediador e das regras da mediação; a exposição do problema pelas partes; o resumo e o primeiro ordenamento dos problemas; a descoberta dos interesses ainda ocultos; a criação de ideias para a resolução dos problemas; os acordos parciais e o acordo final. (BORDONI; TONET, 2016. p. 6)

Deste modo, ao acompanhar essas etapas, o professor mediador, dentro do contexto educacional, pode, além de apresentar as regras da mediação e analisar o problema, utilizar-se da imparcialidade como fundamento, e, organizar uma solução conjunta, através da descoberta do que está oculto, por trás do problema, para cada uma das partes, visando uma criação de uma solução coletiva, procurando alcançar um acordo comum para os envolvidos.

Portanto, é válido afirmar que a escola possui um importante papel no processo da mediação de conflitos: o educador mediador pode propiciar momentos de diálogo para se buscar uma resolução viável e saudável para o conflito, gerando maior compreensão sobre os próprios danos do fenômeno socioespacial da violência para a sociedade. Assim, como toda escola possui um Projeto Político Pedagógico, vale ressaltar que, é neste que se pode construir uma proposta de uma educação para a paz, pregando uma cultura de paz, e prezando o bem comum. Além disso, vale

ressaltar a importância da presença de uma equipe multidisciplinar na escola para auxiliar o professor quanto à mediação dos conflitos escolares, pois, não se pode apenas colocar todo fardo desta função sobre o professor, já que este é considerado um profissional com muita demanda em sala de aula. Com o apoio de profissionais qualificados para tal, contando com o apoio de profissionais especializados como os psicólogos na escola, por exemplo, a resolução de conflitos pode ocorrer com maior frequência, sem haver sobrecarga por parte do professor.

Viver em paz é o que todo ser humano precisa. Por este motivo, também é preciso construir um pacto educacional global pela paz que vise a não violência como primeiro passo para um processo fundamental para o bem estar social. Para isto, a educação, deve ter a função crucial e o comprometimento de abranger não só a formação de professores, mas também os conteúdos e materiais escolares e processos organizacionais, como o Projeto Político Pedagógico, ao se pensar na escola como espaço de diálogo e de formação cidadã. Por isto, é válido destacar Xésus R. Jares:

[...] em favor de uma cultura de paz e não violência, que tem como princípio fundamental o respeito à vida dos demais, a vivência dos direitos humanos, os princípios democráticos de convivência e a prática das estratégias não violentas de resolução de conflitos. (JARES, 2008. p. 35)

É função social das escolas, como espaços de socialização e de construção de uma consciência social, propiciar diálogos que levam alunos, professores e demais envolvidos nos processos pedagógicos a pensarem e proporem alternativas e caminhos que reflitam o bem estar e equilíbrio social, lançando as bases para a convivência com as diferenças de modo saudável e pacífico. A Geografia, de modo bastante específico, é uma ciência que visa à construção de um conhecimento social e socializante, conforme aponta Botêlho (2018), ao tratar dos temas de diversidade que precisam se fazer presentes na formação escolar e acadêmica, no tocante aos professores. É preciso pensar uma Geografia escolar que inclua o outro, que crie espaços de sociabilidades dialógicas e que desmistifique os preconceitos, abrindo caminho para a educação para a paz.

Como, pois, aprender Geografia, sem criar condições para que o aluno atinja sociocriticamente visões sobre o mundo, leituras contextuais, emitindo opinião e dialogando com o outro? Na atualidade, é difícil pensar num ensinar Geografia que não seja crítico, reflexivo e, sobretudo, dinâmico em sua essência teórico-prática. (BOTÊLHO, 2018. p. 63)

É neste sentido que se aponta para proposições de inclusão de possibilidades pedagógicas que caminhem alinhadas a construção de uma educação pacificadora, que possa desconstruir toda uma lógica de violência a qual estamos submetidos.

Conclusão

Em suma, pode-se afirmar que, além de haver a possibilidade de se aplicar a mediação de conflitos em diferentes áreas do conhecimento, esta se faz eficaz na busca por uma educação mais ativa, inclusiva e libertadora, pois proporciona a tentativa de resolução da falta de diálogo entre as partes em conflito, sem que haja rupturas e desentendimentos, levando a uma reflexão mais ampla sobre as decisões a serem tomadas. Neste contexto, a Geografia, através do pensamento geográfico, pode nos fornecer uma base metodológica tanto para identificação e compreensão do fenômeno da violência quando se considera a espacialidade do fenômeno, quanto para a construção de práticas mais dialógicas, inclusivas e democráticas.

Ademais, como o Projeto Político Pedagógico de uma escola trata de uma proposta educacional, é através deste que se pode desenvolver, considerando o conjunto da comunidade escolar, um trabalho coletivo, com responsabilidades individuais ou coletivas, a fim de criar condições para se firmar o processo da perspectiva pedagógica de uma educação para a paz. Assim, em meio a tantos conflitos na sociedade, a Geografia, como disciplina plural e diversa, pode favorecer ao conhecimento geoespacial dos agentes escolares, possuindo a capacidade de incentivar o pensamento sociocrítico e de criar espaços de diálogo dentro da escola, visando criar uma cultura de paz envolvendo toda a comunidade e o contexto escolar, através das vivências nos espaços escolares.

Aqui se propõe uma potencialização das práticas plurais de ensino no contexto da Geografia, realizando uma projeção futura, dando-se ênfase à relevância de se combater a violência num âmbito intramural escolar, para que seja possível realizar uma mudança estrutural na sociedade, sendo esta, considerada em sua totalidade, visando colocar a profissionalização contínua do professor mediador e a proposta democrática de uma educação para a paz envolvendo o próprio Projeto Político Pedagógico das escolas, como uma alternativa ao fenômeno socioespacial da violência. Além disto, é possível afirmar que, esta reflexão contribui para criar um interesse aos profissionais da área sobre a temática, e para que se compreenda a importância deste debate contínuo para a comunidade escolar como um todo, criando vias de diálogo através do processo de ensino-aprendizagem e buscando formar uma cultura de paz no entorno da escola e na sociedade como um todo e procurando formar cidadãos conscientes do seu papel de sujeitos vulneráveis à condição de violência, para que se possa combater esta lógica retrógrada do não-diálogo, utilizando-se da não-violência como meio para o devido fim.

Referências

ALVES, F. D. **Considerações sobre métodos e técnicas em Geografia Humana**. Ribeirão Preto: DIALOGUS, 2008.

BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. **Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar**. Nova Economia. v.26, n.2, p. 653, 2016.

BICKMORE, K. (1999). **“Teaching conflict and conflict resolution in school: (Extra-) Curricular considerations”**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

BRANCO, M. de F. F. C. **Violências escolares: falas de educadores**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/857>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BORDONI, J. d’Avila; TONET, Luciano. A mediação como instrumento de solução de conflitos familiares. **Revista Jurídica Luso Brasileira**, vol. 2, n. 3. 2016. Disponível em: <<http://www.publicadireto.com.br/artigos/?cod=bfocod36a53f240>> Acesso em: 22 jun. 2021

BOTÊLHO, L. A. V. Temáticas de diversidade na formação e prática dos professores de geografia: desafios e possibilidades. **Revista Ensino de Geografia**. Uberlândia: v. 9, n. 17, p. 59-73, jul./dez, 2018.

DESLANDES, S. F., et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

DIAS, A. M. **Violência escolar: questões e desafios para a gestão**. 2017. Dissertação (Programa de pós graduação em Gestão Educacional) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6394>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

DIAS, A. C. E. **Guia Como elaborar uma revisão bibliográfica**. 2016. Centro de Ciências do Sistema Terrestre. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, São José dos Campos. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326610126_GUIA_COMO_ELABORAR_UMA_REVISAO_BIBLIOGRAFICA>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 17ª edição, 1987.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a não-violência, a paz e os direitos humanos**. Reflexão e Ação. Porto alegre: v. 6, n. 1, p. 17-28, 2003.

- JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: editora Palas Athena, 2008.
- PIAGET, J. **É possível uma educação para a paz?** Sobre a pedagogia. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PINTO, I. V., et al. **Tendências de situações de violência vivenciadas por adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009, 2012 e 2015**. Revista Brasileira de Epidemiologia. v.21, Nov/2018.
- ORPINAS, P.; HORNE, A. M. **Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence**. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno**. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v.18, n.496(3), p.1-14, dez/2014. Disponível em: <<https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- SALES, L. M. de M. **A mediação de conflitos e a pacificação social: Família, Escola e comunidade**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.
- SCHREIBER, F. C. de C.; ANTUNES, M. C. **Cyberbullying: do virtual ao psicológico**. São Paulo: Boletim – Acad. Paul. Psicol. v.35, n.88, jan/2015.
- SILVA, G. R. **O território de incivilidade na manifestação da violência escolar: um olhar nas violências intramurais**. 2016. Dissertação (Dissertações de Mestrado – Geografia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23350>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- SOUZA, L. V. de; RISTUM, M. **Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações**. Ribeirão Preto: Paidéia. v.15, n.32, 2015.
- SOUZA, L. K. **Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência**. *Psic. da Ed.*, São Paulo: v. 25, p. 131-155, 2007.
- STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Ribeirão Preto: Temas psicol., 2010.
- STRAFORINI, R. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. *Estudos Avançados*, V. 32 n. 93, p.175-195, dez/2018.
- UNESCO. Office Dakar and Regional Bureau for Education in Africa. **Educação para a cultura de paz, os direitos humanos, a cidadania, a democracia e a integração regio-**

nal: manual de referência da CEDEAO, à intenção do(a) formador(a) e de formadores(as), 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221128_por> Acesso em: 22 jun. 2021.

VIEIRA, L. J. E. de S., et al. **Violência na escola pública: relatos de professores.** Relatos de professores sobre violência. Fortaleza: RBPS, v. 23, p. 34-42, 2010.