



O SABER-FAZER DOCENTE NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

ORGANIZADORES

RAHYAN DE CARVALHO ALVES

DULCE PEREIRA DOS SANTOS

**O SABER-FAZER DOCENTE NO CONTEXTO
DA GEOGRAFIA ESCOLAR**



Rahyan de Carvalho Alves
Dulce Pereira dos Santos
Organizadores

**O SABER-FAZER DOCENTE NO CONTEXTO
DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2025

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco

Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues

Prof. Dr. Arlindo Costa

Profa. Dra. Care Cristiane Hammes

Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias

Prof. Dr. Claudio Neves Lopes

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins

Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa

Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loliola Sousa

Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha

Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes

Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais

Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy

Prof. Dr. João Vitor Teodoro

Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva

Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro

Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo

Prof. Dr. Márcio Mota Pereira

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos

Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho

Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima

Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Profa. Dra. Susana Copertari

Profa. Dra. Susana Schneid Scherer

Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

S115

1.ed.

O Saber-fazer docente no contexto da Geografia escolar [livro eletrônico] / organizadores Rahyan de Carvalho Alves, Dulce Pereira dos Santos.

– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2025. 210 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-305-5

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-305-5](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-305-5)

1. Formação docente – Metodologias ativas. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. Práticas educacionais. I. Alves, Rahyan de Carvalho. II. Santos, Dulce Pereira dos.

03-2025/208

CDD 910.7

Índice para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino 910.7

Aline Grazielle Benítez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Assim, declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
INTRODUÇÃO	9
60 ANOS DO GOLPE DE 1964: A GEOGRAFIA ESCOLAR DO MATERIAL DIDÁTICO INTEGRAÇÃO SOCIAL DO MOBRAL	11
<i>Fernanda Borges Neto</i>	
<i>Sônia Maria Dos Santos</i>	
A MÚSICA ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO NONATO BOGEA RIBEIRO – GRAJAÚ/MA	31
<i>Euzilane Alvino Santana</i>	
<i>Rosimary Gomes Rocha</i>	
O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR	49
<i>Mayara Silva Ferreira</i>	
<i>Ricardo Henrique Palhares</i>	
ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA A PARTIR DE PRÁTICAS EM OFICINAS ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIMONTES	66
<i>Gabriela Amorim de Macedo</i>	
<i>Nalanda Cecília Silva Vasconcelos</i>	
<i>Dulce Pereira dos Santos</i>	
<i>Rahyan de Carvalho Alves</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TECENDO DIÁLOGOS NA/DA GEOGRAFIA	86
<i>Carlos Alexandre de Bortolo</i>	
PENSAMENTO, INTENCIONALIDADE E ATUAÇÃO: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO-GEOGRÁFICO DE PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DO ESTUDANTE	102
<i>Carina Copatti</i>	

**A PRÁTICA DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO
DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** **119**

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha

Maria Inês Fernandes dos Santos

Luana Barbosa Durães

Rahyan de Carvalho Alves

**GEOGRAFIA E MÚSICA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS** **142**

Gabriel Coelho Guedes

Sthefany Kristiny Ferreira dos Santos

Natielly Vitória Sales Durães

Luana Barbosa Durães

Rahyan De Carvalho Alves

**A INFLUÊNCIA EMPRESARIAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
BRASILEIRO: ANÁLISE DE ALGUMAS AÇÕES DO MOVIMENTO
TODOS PELA EDUCAÇÃO** **161**

Fátima Rita Santana Aguiar

José Carlos Souza Araújo

**INDICADORES DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO GEO-
GRÁFICA: RESULTADOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVES-
TIGATIVA** **177**

Jackson Junio Paulino de Moraes

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO: ALGUMAS RE-
FLEXÕES** **192**

Dulce Pereira dos Santos

Adriany de Ávila Melo Sampaio

SOBRE OS ORGANIZADORES **208**

Rahyan de Carvalho Alves

Dulce Pereira dos Santos

ÍNDICE REMISSIVO **210**

PREFÁCIO

É com grande prazer que apresentamos *O Saber-Fazer Docente no Contexto da Geografia Escolar*, uma obra que reúne diversos olhares, experiências e reflexões sobre o ensino de Geografia no Brasil, com o objetivo de enriquecer e aprimorar a prática pedagógica nas escolas. Este livro é um convite para pensar, repensar e transformar as formas de ensinar e aprender Geografia, destacando não só os desafios, mas também as possibilidades que se abrem no cotidiano escolar.

Os capítulos aqui reunidos são frutos de uma colaboração entre educadores, pesquisadores e acadêmicos, todos com a missão comum de contribuir para o fortalecimento da formação docente e a melhoria da educação geográfica. A proposta é olhar para o ensino de Geografia de maneira crítica e criativa, destacando práticas inovadoras e reflexões que conectam a teoria com a prática, o saber acadêmico com as realidades da sala de aula.

Desde o uso de recursos como a música e jogos pedagógicos até a análise crítica da Geografia escolar no contexto histórico e político, a obra se apresenta como uma rica fonte de inspiração para professores e estudantes da área. Cada capítulo é um convite para explorar novas metodologias, discutir a formação de professores e refletir sobre as mudanças que o ensino de Geografia tem vivenciado nas últimas décadas.

Este livro não se propõe a ser apenas um compêndio de técnicas e abordagens, mas uma verdadeira troca de saberes, onde a experiência docente e a pesquisa acadêmica se encontram para fortalecer o ensino e promover uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Esperamos que as ideias e práticas compartilhadas neste livro inspirem novos horizontes para o ensino de Geografia, incentivando professores a adotarem abordagens inovadoras e a envolverem seus alunos de maneira mais significativa e criativa. Que esta obra seja um ponto de partida para novas discussões, novas práticas e, acima de tudo, novas possibilidades no fazer docente da Geografia escolar.

Boa leitura!

Dulce Pereira dos Santos

Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID / Unimontes.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia, ao longo das últimas décadas, tem passado por transformações significativas, que refletem não apenas mudanças nas abordagens pedagógicas, mas também as complexas relações entre os contextos sociopolíticos, culturais e históricos do Brasil. A obra *O Saber-Fazer Docente no Contexto da Geografia Escolar* emerge como uma contribuição reflexiva e analítica sobre essas transformações, reunindo diversos relatos, pesquisas e experiências docentes que discutem as metodologias, práticas e desafios do ensino de Geografia na educação básica e superior.

Com um foco especial no papel do professor e nas práticas pedagógicas no ensino geográfico, o livro é composto por capítulos que abordam desde o uso de recursos didáticos inovadores, como a música e jogos pedagógicos, até discussões sobre a formação de professores e a educação ambiental. O primeiro capítulo, que faz uma análise histórica e crítica da Geografia escolar no Brasil, retoma o impacto do golpe de 1964 e a inserção do MOBRAL no currículo, refletindo sobre as implicações políticas na construção do saber geográfico. Ao longo da obra, são apresentados relatos de experiências exitosas e a reflexão sobre como práticas como a alfabetização cartográfica, a utilização de jogos e recursos didáticos, bem como a construção do pensamento geográfico nos alunos, influenciam a aprendizagem e o engajamento dos estudantes. Além disso, apresentamos um estudo que retrata o ensino superior e o impacto para o desenvolvimento social.

O livro também se dedica a discutir as interações entre a Geografia e outras áreas do conhecimento, como a música, demonstrando como essas relações podem enriquecer o ensino e contribuir para a integração de saberes. Além disso, são destacados os desafios contemporâneos do ensino de Geografia, com ênfase na necessidade de uma abordagem crítica que reflita as complexidades do mundo atual, como a formação cidadã e o impacto das reformas educacionais, como a do Ensino Médio, que refletem os interesses corporativos na educação.

Neste contexto, *O Saber-Fazer Docente no Contexto da Geografia Escolar* é uma obra que visa não apenas refletir sobre o esta-

do atual do ensino de Geografia, mas também provocar novas discussões sobre como o fazer docente pode se alinhar às demandas contemporâneas, oferecendo alternativas criativas e eficazes para a construção do conhecimento geográfico nas escolas. Com uma leitura interdisciplinar e uma proposta de ressignificação das práticas pedagógicas, este livro representa um importante ponto de encontro para pesquisadores, professores e acadêmicos interessados em inovar o ensino da Geografia no Brasil.

Agradecemos a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da referida instituição pelo apoio a parceria.

Viva a Geografia.

Os organizadores.

60 ANOS DO GOLPE DE 1964: A GEOGRAFIA ESCOLAR DO MATERIAL DIDÁTICO INTEGRAÇÃO SOCIAL DO MOBRAL

Fernanda Borges Neto

Doutora em Educação

Sônia Maria Dos Santos

Doutora em Educação

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da tese de doutorado defendida em 2021, intitulada “O Mobral sob o olhar de uma Geógrafa”, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Assim, o objetivo é apresentar a análise dos conteúdos geográficos do material didático Integração Social, da matéria também denominada Integração Social, do Programa de Educação Integrada (PEI) do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), vigente no período de 1967 a 1985, durante os governos militares, após o golpe de Estado de 1964.

A metodologia da pesquisa se baseou na elaboração do Estado do Conhecimento, levantamento bibliográfico e pesquisa documental, fundamentais para os estudos históricos, pois ambas têm como objeto de investigação o documento.

A pesquisa documental consistiu na análise dos conteúdos geográficos do volume 1, versão do aluno, do material didático Integração Social, da matéria também denominada Integração Social, da 1ª fase do ensino supletivo, de 2ª a 4ª séries do 1º grau, do PEI.

O MOBRAL foi instituído pela ditadura militar após o golpe de Estado contra o então presidente João Goulart, em 31 de março de 1964 e significou o fim dos movimentos de educação popular que promoviam uma educação de jovens e adultos em uma perspectiva libertadora e emancipatória dos sujeitos. O receio destes movimentos, por parte das elites brasileiras, gerou reações imediatas com a persegui-

ção dos educadores populares e fechamento de salas de aulas em todo o território nacional.

Com a instauração da ditadura militar, diversas legislações foram criadas para garantir uma educação sob a tutela do Estado, com destaque para a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (Brasil, 1967) que criou o MOBRAL. Este artigo, tem como foco de análise o material didático Integração Social, utilizado na 1ª fase do Ensino supletivo de 1º grau (2ª a 4ª séries), na matéria também denominada Integração Social, em substituição às disciplinas de Geografia e História, conforme Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971a). A referida lei estabeleceu as Novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e por meio da Resolução nº 08 de 1971 (Brasil, 1971c) e do Parecer nº 853/71 (Brasil, 1971b) estabeleceram o núcleo-comum com as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Os Estudos Sociais abrangiam a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil, suprimindo as antigas matérias e dando lugar à Integração Social da 1ª a 4ª séries e os Estudos Sociais da 5ª a 8ª séries.

O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

A instituição pedagógica divulga sua concepção de mundo através da ideia pedagógica (Mendonça, 1985, p. 75).

Conforme abordado na introdução, este artigo busca apresentar um recorte da análise dos temas e conteúdos geográficos das três partes que compunham o volume 1, do manual do aluno, do Integração Social, destinado ao ensino supletivo do 1º grau do MOBRAL.

O MOBRAL era composto por uma diversidade de Programas. Para além do PEI e do PEI – Via Radiofônica, tinha-se o Programa de Alfabetização Funcional – PAF, o Programa de Autodidatismo, o Programa de Atividades Culturais, transformado posteriormente no Programa Diversificação de Ação Comunitária com ações culturais e produção de material diversificado, até ser extinto em 1986 e substituído pela Fundação Educar (Fávero, 2021).

Em relação ao PEI – Via Radiofônica, este foi criado experimentalmente em 1972, no Rio Grande do Norte, com duração pré-fixada de 16 meses, distribuído em quatro quadrimestres. O programa era transmitido diariamente, durante 20 minutos, sendo os 100 minutos restantes utilizados para a realização de atividades de acordo com os conteúdos radiofônicos (Koff et al., 1979).

De acordo com Koff et al. (1979), em cada quadrimestre, eram abordadas as mesmas 15 unidades temáticas (educação, transporte, saúde etc.), mas com enfoques diferentes e com duração de uma semana para cada unidade temática.

Representando o regime militar, Koff et al. (1979) afirmam que o PEI, implantado em 1971, expandido entre 1972 e 1976 e revitalizado a partir de 1977, foi o primeiro grande desdobramento da alfabetização funcional, em razão da urgência da integração dos neo-alfabetizados na força de trabalho, pois o país experimentava elevados índices de crescimento econômico e intensa urbanização, somando-se aos desejos dos mobralenses.

No final do primeiro ano de funcionamento do MOBRAL, em 1970, constatou-se de modo informal e empírico, em todas as frentes de trabalho: a) que os egressos da alfabetização aspiravam novas oportunidades de seus estudos; b) que a incidência de matrícula dos alunos da alfabetização funcional se fazia na faixa etária de 15 a 25 anos, o que representa grande parcela da população ativa (Koff et al., 1979, p. 177).

Os objetivos gerais do PEI eram: 1) propiciar o desenvolvimento da autoconfiança, da valorização da individualidade, da liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade e da responsabilidade individual e social; 2) possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação à família, ao trabalho e à comunidade; 3) possibilitar a ampliação da comunicação social, através do aprimoramento da linguagem oral e escrita; 4) desenvolver a capacidade de transferência de aprendizagem, aplicando conhecimentos adquiridos em situações de vida prática; 5) propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo homem, como fator de desenvolvimento pessoal e

da comunidade e, por fim 6) estimular as formas de expressão criativa; propiciar condições de integração na realidade socioeconômica do país (Koff et al., 1979).

Observa-se, pois, uma contradição em relação a alguns objetivos do PEI, uma vez que não coadunam com a concepção de educação e de mundo do MOBRAL, que almejava o ajustamento das classes subalternas à ordem vigente e não à sua transformação.

A esse respeito, Mendonça (1985), coadunando com Jannuzzi (1987), Gramsci (1999) e Paiva (1973, 2015) afirmam:

Que o método do MOBRAL é coerente com a postura filosófica, ou seja, a visão de mundo, de homem, de educação. [...] a educação deve levar ao desenvolvimento, o método deve acima de tudo buscar a preparação do indivíduo para ser *agente e beneficiário* do desenvolvimento. [...] a apropriação das técnicas de ler, escrever e contar puder permitir, em algum momento, o desenvolvimento do espírito crítico, estará em perigo a concretização do projeto político-econômico da instituição (Mendonça, 1985, p. 109, grifo do autor).

Importante ressaltar que, para Jannuzzi (1987) e Mendonça (1985), o método se concretiza por meio do currículo e/ou programas que são os responsáveis por consolidar a política impressa à educação. Em outras palavras, é o instrumento que diz o que fazer para se atingir a política educacional proposta, posto que decorre da concepção que se tem da educação.

Para exemplificar, ao examinar o programa do PAF, Mendonça (1985) constatou que o material pedagógico visava apenas à aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Alerta para a incoerência entre o currículo proposto e os objetivos do Programa, como transformar o mundo e promover a interação com outras pessoas pelo exercício do espírito crítico, com a aquisição apenas das técnicas rudimentares de ler, escrever e contar, com vistas a desenvolver o operário urbano.

Logo, não se deveria esperar algo muito diferente em relação ao PEI, já que este é espelho do PAF, conforme Jannuzzi (1987) e Koff et al. (1979).

Quanto aos objetivos específicos do PEI, de acordo com Koff et al. (1979), consistiam em proporcionar conhecimentos básicos relativos aos conteúdos das diferentes áreas, correspondentes ao núcleo-comum das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, de acordo com as características de funcionalidade e aceleração. O segundo objetivo específico almejava fornecer informações para o trabalho, visando o desempenho em ocupações que requeiram conhecimentos ao nível das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, proporcionando condições de maior produtividade aos já integrados na força de trabalho, e permitindo o acesso a níveis ocupacionais de maior complexidade.

Por meio do método, dos programas e dos materiais didáticos, atingia-se o objetivo proposto pelo MOBREAL, qual seja, uma ação pedagógica que visou somente instrumentalizar o indivíduo para o trabalho e não para uma ação que vislumbra se uma prática social transformadora (Mendonça, 1985).

Na fase de implantação, em 1971, o PEI foi desenvolvido pelo MOBREAL em convênio com as Comissões Municipais, mas, em 1972, devido ao aumento da clientela e visando racionalizar esforços e ampliar a abrangência do Programa, este foi colocado à disposição das Secretarias Estaduais e Municipais. Continuou de competência do MOBREAL o fornecimento do material didático e treinamento dos professores (Koff et al., 1979), afinal, a ideologia dominante deveria alcançar todos os cantos do país e o material didático era peça fundamental.

Na concepção do regime militar, o PEI demonstrou sua pujança devido à comprovada eficiência no enfrentamento dos problemas de educação de adultos; na metodologia específica plenamente avaliada; no contorno sistemático das dificuldades de ordem operacional a nível nacional; nos custos reduzidos, demandando novas medidas como maior investimento, diversificação do Programa, permanecendo o uso do rádio e, por fim, intensificando o trabalho conjunto do MOBREAL com as entidades e órgãos que atuam no ensino supletivo (Koff et al., 1979).

O arcabouço legal foi fundamental para a política educacional dos militares, pois trouxeram consigo as mudanças dos currículos de

1º e 2º graus, retirando a Geografia e a História e substituindo-as pela Integração Social a partir da 2ª série e os Estudos Sociais nas séries finais do 1º grau (Brasil, 1967, 1971a, b, c)

Dentre as mudanças adotadas, teve-se a reforma da educação de jovens e adultos por meio da instituição do Ensino Supletivo, baseada na ideologia de educação e de mundo das classes dominantes em detrimento de uma educação com vistas à emancipação, à autonomia e à conscientização política dos educandos.

De acordo com o Documento Básico do MOBRAL/CENTRAL (Brasil, 1973), era de responsabilidade da Fundação MOBRAL a produção e a distribuição dos materiais didáticos e paradidáticos para alunos e professores.

Para a elaboração, dentro dos critérios estabelecidos, impressão e distribuição dos materiais didáticos, o MOBRAL contou com vultuosos recursos e a parceria com os grandes grupos editoriais do país (Paiva, 2015), que também tinham a incumbência de realizar a publicidade do Movimento, como na revista *Veja* (Figura 1), (Silva, 2019), e disseminar a ideologia das classes hegemônicas, via imprensa e materiais didáticos, coadunando com Gramsci (2020), ao evidenciar “[...] que tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura”.

Figura 1 - Capa da revista *Veja* do grupo abril de 09/09/1970, anunciando o fim do analfabetismo a partir do MOBRAL.



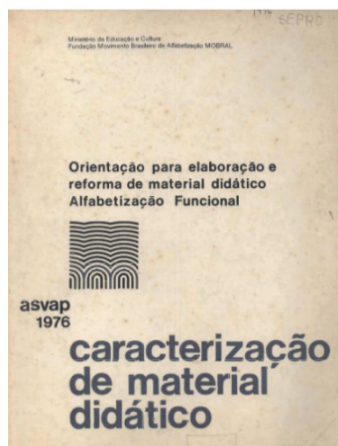
Fonte: Fonseca (2018).

Especificamente em relação ao PEI, Paiva (1973, 2015) reafirma que os propósitos eram, dentro dos limites definidos pelo regime, a sedimentação das estruturas e a formação de uma nova imagem do governo junto a algumas camadas da sociedade brasileira, corroborado, por meio da instrumentalização da educação, parte fundamental da estrutura ideológica, na manutenção e sedimentação da ordem vigente (Gramsci, 1999; Meta, 2017).

É notório que o MOBRAL procurou, por meio de suas ações e massivo apoio da mídia nacional, a legitimação do regime e da ordem (PAIVA, 1973, 2015). As políticas e ações educacionais foram fundamentais nesse processo, lançando mão do uso da imprensa, das editoras e periódicos diversos, com vistas a influir a opinião pública, direta ou indiretamente, por meio das escolas, coadunando com Gramsci (Gramsci, 1999) e evidenciado por seus discípulos (Liguori, 2017).

As editoras responsáveis pela editoração dos materiais didáticos deveriam garantir a metodologia adotada pelos idealizadores do Movimento. O controle qualitativo era realizado pelo próprio MOBRAL, cuja concepção se manteve quase inalterada desde a sua implementação, conforme Figura 2 (Koff et al., 1979). Contudo, Paiva (1973, 2015) denuncia que o verdadeiro motivo era controlar e evitar qualquer tipo de reação de setores da sociedade que não concordavam com o governo ilegítimo.

Figura 2 - Capa do documento orientador para elaboração de material didático para o MOBRAL.



Fonte: Brasil (1976).

Havia, assim, um rígido controle e censura sobre a produção dos materiais didáticos, principalmente aqueles que circulavam nos programas oficiais e no meio escolar. Os conteúdos eram tutelados pelo governo, por meio de organismos constituídos para este fim, assegurando um total controle sobre a produção didática (Mello, 2010).

No que tange aos fundamentos teórico e metodológico do PEI, segundo seus idealizadores, Koff e Campello (1979) e Corrêa (1979), todo o trabalho pedagógico do Programa de Alfabetização Funcional – PAF e do PEI, se baseiam em técnicas de trabalho em grupo, em ajuda mútua e inserção comunitária, tendo em vista que o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento comunitário estão intimamente relacionados, pois um não se faz sem o outro.

Apesar de o MOBREAL tentar justificar que a proposta pedagógica do Movimento se apoiava nos pressupostos metodológicos de Paulo Freire, Garcia (1987) adverte que não é possível juntar dois sistemas que nada têm em comum, como, por exemplo, os materiais didáticos padronizados para todo o país, contrariando a concepção de um ensino a partir das vivências dos educandos.

Para Jannuzzi (1987), o método não é o simples meio para se atingir o fim desejado. Este faz parte de uma teoria, de um suporte ideológico e de uma concepção de mundo, e visa um certo tipo de participação do cidadão na vida do país, ou seja, cada um encara o processo social sob óticas radicalmente opostas, coadunando com a Teoria Política de Antonio Gramsci e as diversas dimensões das categorias de análise de sua obra.

Autora da obra *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e o MOBREAL*, Jannuzzi (1987) afirma que, desde o início da década de 1970, avultavam as afirmativas que apontavam semelhanças entre a metodologia do MOBREAL e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Entretanto, assevera que os dois são sistemas díspares e foram agrupados à época por dois motivos: primeiro, o Movimento seria a versão aperfeiçoada do protótipo original, pois embora despido de conotações ideológicas, mantinha a ênfase na motivação do estudante.

Ademais, não se considerava o contexto filosófico e político, que explicam por que o MOBREAL e Paulo Freire se opõem. Enquanto um objetivava a integração e a assimilação à ordem vigente, man-

tendo as restrições políticas, o outro visava a liberdade e a efetiva participação política, por meio da política e da consciência crítica. Um vê o mundo como algo “aberto” em constante transformação, o outro o vê como algo “fechado”, determinado e sem possibilidade de mudança (Jannuzzi, 1987).

Corroborando com Paiva (1973, 2015) e Jannuzzi (1987), Mello (2010) evidencia que com o MOBRL foram elaborados materiais didáticos para uso em todo o território nacional, numa interpretação global e padronizada da realidade brasileira, inviabilizando quaisquer tipos de contestações acerca das contradições sociais ou qualquer crítica ao processo político. O intuito era fortalecer a visão de que o Brasil tinha encontrado o caminho de crescimento ordenado, estimulando o patriotismo e enfatizando o esforço individual como fator de sucesso pessoal e da nação.

Ao analisar as pedagogias de Freire e do MOBRL, Jannuzzi (1987) anuncia que estas são distintas quanto à concepção de educação, às finalidades e ao método. Desse modo, afirma que as pedagogias em estudo são diferentes quanto à concepção de educação e por usarem métodos pedagógicos diferentes, embora ambos empreguem técnicas de alfabetização analítico-sintéticas, cada qual cumprindo uma finalidade diferente. Logo, não devem ser confundidas pela aparência exterior, manifestada pelas técnicas, que, não verdade, almejam disfarçar as diferenças internas entre as duas propostas.

É nesse contexto que se inseriu a concepção e elaboração do material didático Integração Social, impactando fortemente na abordagem dos conteúdos geográficos com a implementação do núcleo-comum, como parte das políticas educacionais dos governos militares.

A GEOGRAFIA ESCOLAR DO MATERIAL DIDÁTICO INTEGRAÇÃO SOCIAL

A pesquisa documental teve como escopo o volume 1, versão do aluno, do material didático Integração Social, conforme Figura 3, cujo Sumário organizava-se em Recado; Parte 1: Terra da Nossa Gente; Parte 2: Conhecendo sobre a indústria e Comércio; Parte 3: O fazer, o saber, o sentir da nossa gente e, por fim, Glossário.

Importante destacar que após exaustiva busca em sebos virtuais e na Rede Mundial de Computadores não foi possível localizar o volume 2 do referido material didático.

Figura 3 - Capa do Integração Social, volume 1, versão do aluno



Fonte: Brasil (1984).

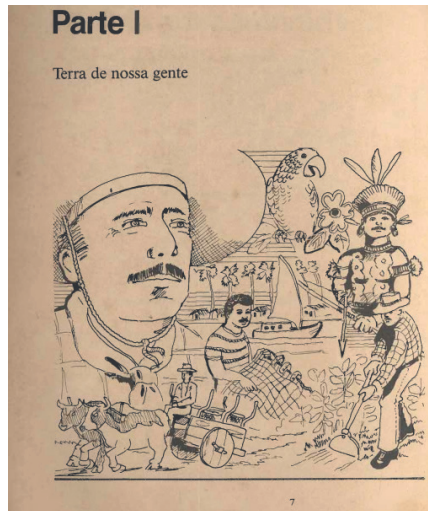
A estrutura de organização do volume 1, com as três partes, os temas geradores e o que se denominou nesta pesquisa de subtemas/sequências (Borges Neto, 2021). Observe que a intenção dos idealizadores do MOBRAL era compilar os conteúdos de Geografia e História em um mesmo material, alvo de denúncia e crítica de Seabra (1983), em razão da superficialidade e descaracterização destas disciplinas.

Quanto à estrutura interna de cada parte, tem-se uma página de apresentação com uma ilustração, que segue o padrão das páginas de apresentação das demais partes (Borges Neto, 2021), conforme Figuras 4, 5 e 6.

Importante ressaltar que, para a elaboração deste artigo, selecionaram-se alguns textos, imagens e atividades das três partes que

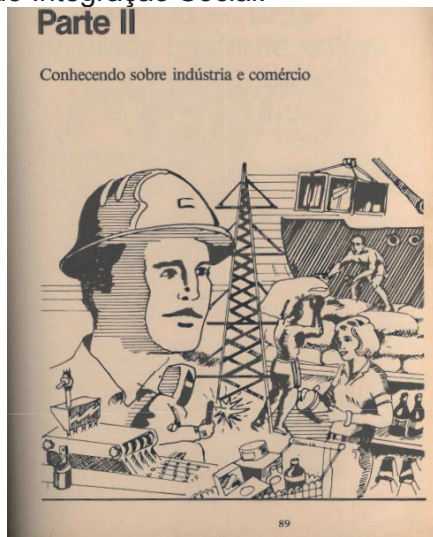
compõem o volume 1, do material didático Integração Social, contudo, a íntegra da pesquisa encontra-se no texto completo da tese.

Figura 4 - Capa de introdução da Parte I “Terra de nossa gente”, do Integração Social.



Fonte: Brasil (1984).

Figura 5 - Capa de introdução da Parte II “Conhecendo sobre indústria e comércio”, do Integração Social.



Fonte: Brasil (1984).

Figura 6 - Capa de introdução da Parte III da Integração Social: “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”.



Fonte: Brasil (1984).

Após a capa de apresentação de cada Parte, têm-se textos e ilustrações sobre o assunto e atividades, bem como quadros “Pense sobre isto”, nos quais o aluno é chamado a pensar em grupo sobre o assunto abordado, “Você sabia que”, com informações “aprofundando” um assunto ou uma curiosidade. O glossário, ao final do Integração Social, traz o significado de palavras e siglas negritadas nos textos que compõem o material.

A Figura 7, que introduz o subtema “A vida em comunidade” da Parte I, apresenta um bairro urbanizado, com moradias de boa qualidade, quintal arborizado, asfaltado, com saneamento básico, criança brincando, mulheres conversando, um homem que acabou de receber uma correspondência, carteiro, atividades cotidianas, contrariando a realidade das comunidades de baixa renda e público do MOBREAL.

Figura 7 - Imagem de apresentação do subtema “A vida em comunidade”.



Fonte: Brasil (1984, p. 9).

Com relação à linguagem cartográfica, foi possível identificar equívocos conceituais importantes, como denominar de “mapas” imagens sem escala cartográfica. Sabe-se que um na Cartografia se trata-ria de *croqui*, conforme Figura 8. “Mapa” sem escala cartográfica não é mapa, demonstrando o que Seabra (1983) denuncia acerca da problemática da formação generalizada dos “Estudos Sociais”, que estuda quase tudo de forma muito superficial, formando professores demasiadamente generalizantes.

Figura 8 - ilustração do planisfério do subtema “Onde está o Brasil”.



Fonte: Brasil (1984, p. 40-41).

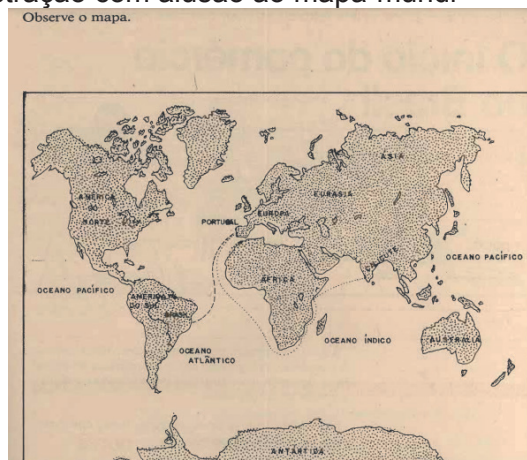
A imagem do Planisfério é muito pequena, prejudicando a localização dos continentes, das linhas imaginárias e coordenadas geográficas, dos oceanos, dos hemisférios, além de não constarem os graus que indicam a latitude e a longitude. Sabe-se que, ao partir da realidade do aluno, o indicado é pedir que construam seus próprios *croquis*, como do percurso da casa até o trabalho ou até a escola, a planta baixa de suas moradias, como metodologia para o desenvolvimento de importantes habilidades da cartografia escolar, como os elementos que compõem o mapa (título, escala cartográfica, legenda, fonte). O fato de a matéria Integração Social e Estudos Sociais juntar diferentes áreas de conhecimento em uma formação inicial polivalente, prejudica a aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Na Parte II tem-se o subtema “O comércio aumenta e novas terras são descobertas” e uma imagem em referência ao mapa-múndi político, no qual persiste a falha de denominar “mapas” mesmo não tendo escala cartográfica (Figura 9).

Observa-se que a imagem acima não é de boa qualidade, prejudicando a leitura por parte dos alunos. Também não há legenda explicando o significado das linhas pontilhadas, o que demonstra uma falta de cuidado com a linguagem cartográfica em todo o Integração Social.

Ainda na Parte II, se apresenta um mapa ilegível da distribuição das capitânicas hereditárias (Figura 10), contrariando o discurso de qualidade sob a responsabilidade do Grupo de Trabalho do MOBREAL.

Figura 9 - Ilustração com alusão ao mapa-múndi



Fonte: Brasil (1984, p. 97).

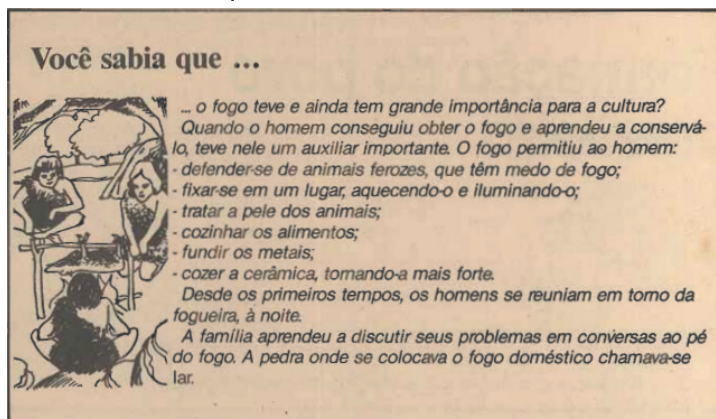
Figura 10 - Representação das capitânias hereditárias no Brasil Colônia



Fonte: Brasil (1984, p. 100).

Por fim, a Parte III “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente” se dedica ao estudo da cultura brasileira. Na seção Você sabia que... apresenta-se um texto, conforme Figura 11.

Figura 11 - Você sabia que...



Fonte: Brasil (1984, p. 153).

O texto apresenta um grave erro no último parágrafo, posto que na Geografia não existe pedra, mas sim rocha, demonstrando a ausência de especialistas em Geografia na elaboração deste material didático. Evidencia-se assim uma formação generalizante tanto nos que elaboram o material quanto no objetivo de mudança do núcleo-comum pela ditadura militar.

As atividades propostas são mecanizadas e pouco contribuem para uma efetiva e significativa aprendizagem. No exemplo abaixo, figura 12, os alunos devem preencher as lacunas, o que exige pouca ação de pensar e refletir sobre a importância da cultura popular para a construção da identidade, figura um povo.

Figura 12 - Questão de: Complete a sequência “Provérbios”

Atividade 7

1 - Complete cada provérbio com a palavra que falta:

cavalo	barata	cego	espeto
telhado	pássaro	cumbuca	
macaco	caranguejo	ferro	

a) Em terreiro de galinha, barata não tem razão.

b) Cada _____ no seu galho.

c) Quem anda para trás é _____

d) A _____ dado não se olham os dentes.

e) Em casa de ferreiro, _____ de pau.

f) Quem tem _____ de vidro não atira pedras no do vizinho.

g) Mais vale um _____ na mão do que dois voando.

h) Macaco velho não mete a mão em _____

i) Quem com ferro fere com _____ será ferido.

j) Em terra de _____ quem tem um olho é rei.

Fonte: Brasil (1984, p. 173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do material didático Integração Social comprovou o aligeiramento, a fragmentação e a superficialidade no tratamento dos conteúdos geográficos. Os textos, excessivamente descritivos com as atividades mecanizadas e mnemônicas, reproduziam uma Geografia Tradicional, a qual o movimento de renovação da ciência geográfica buscava, ou seja, uma Geografia crítica e promotora do entendimento da produção do espaço a partir dos interesses das classes dominantes em detrimento dos direitos dos subalternos.

A ausência de relação entre a Geografia e o espaço real impunham a ideia de um espaço imutável e não como palco da luta de classes, ampliando a ideia da Geografia como disciplina baseada no decorre e extremamente enfadonha, enquanto que, pelo contrário, pode ser muito mais interessante, se partir da realidade dos alunos, dos seus saberes reais, para a construção do conhecimento e dos raciocínios geográficos, fundamentais para a formação de cidadãos cada vez mais plenos. A cidadania perpassa, necessariamente, pela compreensão do espaço e do mundo em sua totalidade e complexidade.

O “Integração Social” mostra uma realidade estática e imutável, quando, na verdade, o espaço está em constante movimento e transformação. Evidenciou-se a utilização da matéria Integração Social como instrumento de dominação e enaltecimento da pátria, ocultando a verdadeira realidade vivida pelos alunos jovens e adultos e da maioria da população pobre do país, qual seja, elevada concentração de renda e desigualdade social. O MOBREAL, também por meio da Integração Social, almejava fabricar jovens e adultos passivos e ajustados ao regime, ao contrário do que apregoavam os movimentos de educação popular e a própria Geografia Crítica. Além de persistir em estigmatizar os analfabetos, usava-os para legitimar o regime e perpetuar a ordem vigente.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BORGES NETO, Fernanda. **O MOBREAL sob o olhar de uma Geógrafa**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36016>.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Integração Social**. Rio de Janeiro: MEC, 1984. Disponível em: <http://forum-e>

ja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4-integracao-social_0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento Básico do MOBRAL**. Rio de Janeiro: MEC, 1975. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/10/8-documento-basico-1975.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971a**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971b**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. Brasília, DF: Presidência da República, 1971b. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 01 de dezembro de 1971c**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Brasília, DF: Presidência da República, 1971b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfC-n9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968**. Aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS, 1979.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988a. p. 103-127.

COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988b.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981.

FÁVERO, Osmar. MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Fóruns EJA Brasil**, [s. l.]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2990>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-37.

GRAMSCI, Antônio. Arte e Cultura. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. p. 344-345.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Volume 2).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Volume 1).

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico**: Paulo Freire e MOBREAL. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

LIGUORI, Guido. Estrutura ideológica. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 272-273.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SEABRA, Manoel F. G. Estudos Sociais e Vulgarização do Magistério e do Ensino de 1º e 2º Graus. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 3, p. 9-36, 1983. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i3p9-36>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37063>. Acesso em: 24 abr. 2021.

A MÚSICA ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO NONATO BOGEA RIBEIRO – GRAJAÚ/MA

Euzilane Alvino Santana
Graduada em Geografia

Rosimary Gomes Rocha
Doutora em Geografia

INTRODUÇÃO

O atual período, por ser de intenso avanço tecnológico e de grande fluidez de informações, caracteriza-se por ser desafiador para o exercício pedagógico do professor e no que concerne ao trabalho em sala de aula, exigindo a supressão do ensino tradicional. Forma de ensino, este, pautado na transmissão do conhecimento pelo professor, não havendo uma participação efetiva por parte dos alunos e, quase sempre, apoiado na cópia de textos e na memorização dos conteúdos. Contexto no qual a Geografia esteve inclusa, em que os manuais servem de aporte no processo ensino-aprendizagem.

Importante enfatizar que a abordagem da Geografia de forma tradicional, esteve presente nas escolas até o último quartel do século XX, embora esta corrente tenha caído em desuso nas discussões geográficas após a década de 1950, já que a mesma não daria mais conta de explicar por meio de seu método empirista e naturalista, a realidade socioespacial. Nesse momento surge outra corrente do pensamento geográfico, a Nova Geografia ou Geografia Teorético-Quantitativa, apoiando-se no método neopositivista que tinha como função buscar uma linguagem científica à ciência geográfica. “Portanto, na Geografia Teórico-Quantitativa, troca-se o empirismo da observação direta pelo empirismo mais abstrato dos dados filtrados pela estatística” (Rodrigues, 2008, p. 109). Essa corrente procurou desenvolver teorias estatísticas através de explicações numéricas com o intento de corroborar com a expansão

do capitalismo no cenário pós-guerra. Sendo que, ao mesmo tempo que deu à Geografia um caráter mais científico, as teorias e técnicas estatísticas propostas pela Geografia Teorética Quantitativa não dava conta de explicar o espaço, logo os fenômenos sociais não poderiam ser compreendidos somente por meio de dados quantificáveis.

E, assim, no sentido de dar um caráter mais social para o conhecimento geográfico, surge a chamada Geografia Crítica ou Radical. A ideia da Geografia Crítica em contradição tanto à Geografia Tradicional e sua visão simplista do meio, quanto à Geografia Teorética-Quantitativa com a matematização do espaço, está voltada para a análise da realidade geográfica, tendo em relevo as questões econômicas e socioespaciais por meio da dialética marxista, a partir de uma visão filosófica, expressa pelas lutas de classes que constituem a dinâmica da sociedade. Para tanto, a Geografia Crítica, que tem como foco analisar as desigualdades socioespaciais advindas do capitalismo, o faz por meio de uma perquirição histórica. Daí a necessidade, vista por muitos estudiosos, da inserção, também, de uma abordagem que leve em conta a percepção, na qual está voltada para a compreensão do comportamento humano, o que corrobora para o surgimento da Geografia Humanista. Essa corrente vai analisar e valorizar os sujeitos como protagonistas das relações espaciais, se atentando aos seus comportamentos, percepções, experiências e a sua afinidade com o lugar, neste caso “o espaço é sempre um lugar, isto é, uma extensão carregada de significações variadas” (Gomes, 1996, p. 310).

Dessa forma, de acordo com o exposto, entende-se, que, com a evolução do pensamento geográfico, o ensino em sala de aula dessa disciplina também muda. Pois o ensinamento de forma mnemônico não dá mais conta de explicar a realidade. O que exigiu o uso de recursos que fossem além do livro didático, com metodologias dinâmicas e, assim, com uma ação pedagógica comprometida com o desvelamento socioespacial por meio de análises e reflexões do professor em conjunto com os discentes. Ademais, as linguagens utilizadas para esse fim, vão ser feitas de uma forma interativa com uso de filmes, jogos, literatura, poemas, poesias, músicas e etc. Em vista disso, é sobre esses aspectos que discutimos nesse trabalho, ao trazer para a análise, a música, enquanto importante ferramenta que pode transformar

uma aula de geografia numa atividade dinâmica e prazerosa. Já que a música “[...] se bem utilizada, fornece possibilidades para as atividades desenvolvidas com os alunos. A música tem o poder de nos transportar para lugares que somente os caminhos da nossa mente conhecem” (Oliveira e Holgado, 2016, p. 86).

Há de se considerar que existe uma relação próxima da música com o lugar, e este lugar pode estar presente no cotidiano como um lugar afetivo, assim como, atreladas às subjetividades dos sujeitos e aos aspectos culturais. Nesse pressuposto, “ao ouvir uma música, podemos ser levados a pensar em diferentes lugares, talvez seja pelas descrições que são feitas nas letras das músicas ou pelos significados que podem ser atribuídos por aqueles que ouvem as músicas” (Oliveira e Holgado, 2016, p. 86). Por conseguinte, este trabalho faz uma análise de letras musicais, buscando compreender a importância da música como um recurso pedagógico no ensino de temas da disciplina de Geografia. Para tanto, tem-se como proposta, compreender a importância da música enquanto recurso didático para o ensino de Geografia na turma do 8º ano da escola municipal Raimundo Nonato Boguea Ribeiro, localizada na cidade de Grajaú-MA. Sendo que as canções escolhidas foram as seguintes: “Absurdo” Vanessa da Mata, “Canção para Amazônia” Nando Reis e “A Cidade” Chico Science e Nação Zumbi.

A princípio, foi realizada pesquisa bibliográfica a partir de autores que trabalham a música com o ensino de Geografia, com o intuito de se entender mais acerca da temática. Após a escrita do referencial teórico, partiu-se para a análise de músicas e temas que poderiam ser trabalhados junto aos alunos, para em seguida, em conjunto com o professor de geografia da escola selecionada, ser feita a parte final do trabalho proposto. Em seguida, as produções dos discentes foram recolhidas e analisadas, buscando identificar suas representações e compreensões sobre os temas geográficos abordados.

Os alunos foram incentivados a refletir sobre as músicas transmitidas durante a aula por meio da combinação de recursos audiovisuais, como slides para a exibição dos clipes e caixa acústica para a transmissão das melodias. Após audição das músicas foi pedido aos estudantes que expressassem suas percepções e compreensões

usando da criatividade para a produção de desenhos e poemas que retrata as mensagens existentes nas letras das músicas, explorando assim, suas percepções críticas por meio de temas como: crescimento urbano, questões ambientais, contaminação dos recursos hídricos, desmatamento na Amazônia e problemas sociais nas cidades.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA: O USO DE LINGUAGENS E RECURSOS PEDAGÓGICOS VARIADOS

Ao tratar do ensino de Geografia, observamos o quão importante é essa disciplina para a formação escolar, embora, no caso do currículo da educação básica no Brasil, não esteja entre as mais valorizadas para o processo ensino-aprendizagem, além, do que, também, em muitos casos, tal disciplina, ainda seja trabalhada de forma monótona, causando desmotivação para o alunado. Fato este, que pode ter várias causas, como a baixa qualidade dos recursos educacionais, uso, ainda hoje, de metodologias tradicionais, superlotação em salas de aula da rede pública de ensino, má formação do professor, além da estrutura familiar na qual está inserida boa parte dos educandos. Soma-se, a isso, a não importância dada às disciplinas de Ciências Humanas, ficando essas relegadas a um lugar secundário, sendo a Matemática e o Português tidas como “únicas” essenciais no processo educativo. Pensamento este, contraditório, visto que, as questões históricas e geográficas são indispensáveis para a formação de uma sociedade crítica e responsável por suas ações e que saiba enxergar o mundo como está posto.

Entende-se, que para que ocorra mudanças neste cenário, tema esse que já vem sendo discutido há alguns anos, é importante que as aulas sejam desenvolvidas aliando a teoria com outras atividades como, imagens fotográficas, desenhos, filmes, livros literários, jogos, músicas, montagem de peças teatrais, trabalhos de campo, etc. Tais recursos possibilitam práticas que estimulem o interesse dos estudantes, e favorecem a participação dos mesmos, permitindo que explorem e desenvolvam seus conhecimentos. Já que, “o uso de diferentes linguagens nas aulas de Geografia mobiliza uma construção do conhecimento, de forma interdisciplinar e contextualizada” (Rudnick e

Sousa, 2010.p 21). Destarte, é essencial que o professor use recursos a seu favor como forma de despertar o desejo de aprendizagem nos alunos. Como afirma Cavalcante (2010, p. 20):

O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

Portanto, diante desses aspectos, a música pode ser usada como um recurso didático para o ensino de geografia. Uma das mais comuns é a utilização de canções temáticas para a aprendizagem, o que pode contribuir para a assimilação de conteúdos de forma divertida. Seu uso adequado contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e para o aprimoramento da qualidade do ensino. Outra ferramenta que o professor de Geografia deve usar é a tecnologia para criar um ambiente de aprendizagem motivador, isso se refere ao fato que, “[...] a introdução de novas tecnologias e novas formas de apropriação da informação propicia inúmeras possibilidades de atuação na sociedade contemporânea” (Nunes e Rivas, 2009, p.2). Ao combinar o conhecimento teórico com aplicações tecnológicas, o professor pode criar uma experiência que desperte o interesse dos alunos, ajudando-os a compreender melhor o conteúdo estudado e a desenvolver um senso crítico para a formação de sua consciência geográfica. Dessa maneira, Alves (2015) afirma que:

A busca pela qualidade do ensino deve ser uma constante na vida do geógrafo educador, quando se coloca o uso das diferentes linguagens, tais como: documentários, filmes, músicas, cartilhas educativas, cordéis, mapas temáticos, imagens de satélites, músicas e outros. Evidencia-se que estas linguagens, com o uso do livro didático, propiciam ao professor adotar/experienciar uma metodologia mais participativa. (Alves, 2015,p.30).

Por outro lado, é necessário que o profissional da docência faça uso dessas linguagens de forma planejada, para que o conteúdo seja repassado de forma clara com o intuito de assegurar que o aprendizado ocorra da melhor forma possível. Além disso, as aulas de Geografia também devem ser utilizadas como instrumento para a promoção de valores, como a preservação do meio ambiente e a justiça social. Pois como abordado por Alves (2015 p. 29) “o ensino da Geografia deve levar o aluno a sentir-se estimulado a intervir significativamente na realidade em construção, com o propósito de se constituir num agente da transformação social.” Dessa forma, este campo do saber é capaz de proporcionar aos discentes uma visão ampla e crítica da realidade, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais justo.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), criada por meio da Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de setembro de 2017, um documento que sistematiza o ensino nas escolas brasileiras, tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas privadas, assim determinando as competências, habilidades e aprendizagem essenciais dos alunos de forma organizada, inclui a Geografia como uma disciplina obrigatória para todos os alunos do ensino fundamental e médio, sendo um saber importante para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitem aos estudantes compreender melhor o mundo em que vivem, pois nela abrange temas como a localização, a distribuição e a interação entre os elementos naturais e humanos, bem como a análise das relações entre os sujeitos e a natureza assim. De acordo com este documento:

[...] a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BNCC, 2017, p. 360).

Por essa via, encontra-se em destaque a necessidade de que haja o desenvolvimento do pensamento crítico acerca do espaço, que se constrói mediante a incursão da pesquisa, análise e interpretação de dados geográficos, bem como a compreensão de como as mudanças na natureza afetam a vida das pessoas, além disso, propicia aos discentes o desenvolvimento da habilidade do trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas, que são fundamentais para a construção de uma sociedade saudável. Contudo, como já exposto anteriormente, esta disciplina sofreu uma grande desvalorização com a implantação do Novo Ensino Médio, a qual foi reduzida a uma aula por semana, o que prejudica as análises e discussões acerca do mundo.

MÚSICA E GEOGRAFIA: INTERDISCIPLINARIDADE PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

A música está presente no nosso cotidiano como algo natural, ouvimos música diariamente, isso nos deixa em um estado eufórico ou melancólico dependendo do conteúdo da letra e melodia que é tocada. Mas qual a definição desse conceito tão naturalizado na sociedade? Existem muitas definições do que é a música, mas a definição que utilizamos aqui é posta por Bohumil Med, que se refere à música como “a arte de combinar os sons simultâneos e sucessivamente, com ordem, e proporção dentro do tempo” (Med, 1996, p. 11). A partir desse raciocínio, podemos pensar a música em uma combinação de ritmos e harmonia, uma junção de sons e letras que se reúnem e fazem sentido, estimulando o nosso cérebro nas formulações dos pensamentos, instigando o imaginário, e despertando a criatividade.

Platão em sua famosa obra “A República”, já tratava da música como um dos pilares fundamentais para a formação humana. Os ensinamentos por meio da música poderiam moderar as emoções violentas, atrair virtudes, coragem, ordem mental e até justiça, considerando a harmonia e a melodia que era ouvida. Nessa perspectiva, a música envolveria o íntimo da alma, sendo capaz de transformar o sujeito para o bem ou para o mal (Platão; 2000, VIII, p. 263). Já as músicas consideradas degeneradas, causaram um impacto negativo na gênese humana, corrompendo as boas virtudes. Contrário a isso, as músicas

cujos conteúdos carregados de ética e moral, trariam benefícios significativos, como a melhoria cognitiva e a capacidade de concentração, promovendo a aprendizagem. A prática docente por meio da música, pode trazer mudanças significativas na maneira de pensar e refletir dos sujeitos sobre seu cotidiano. E, ao professor é destinado a escolha de músicas que tenham em suas letras, temáticas que trabalhem a disciplina, de forma a complementar o conteúdo do currículo. Nesse sentido, Oliveira, Silva, Neto e Vlach (2005, p. 74) estabelecem que:

Quando a proposta de utilização da música é apresentada aos alunos, a tendência que se observa é a de serem tomados pela curiosidade e ansiedade. A receptividade é quase sempre satisfatória. Tal iniciativa facilita muito na concentração e absorção das ideias explicitadas pela obra musical, complementando o uso do livro didático.

É interessante pensar a obra musical interligada ao trabalho da Geografia, como algo que desempenha no fator cognitivo, as atividades psicomotoras, o lado afetivo, a curiosidade, a criticidade e o lado investigativo, trazendo para o debate os processos de transformações, pois segundo Oliveira e Holgado (2012, p. 199) “As músicas, também, podem representar as mudanças que ocorrem na sociedade, seja através do que dizem as suas letras ou dos valores associados a um determinado estilo musical.” Essas mudanças permeiam o cotidiano dos alunos, o que pode ser uma boa forma de aproximar o ensino da realidade dos mesmos. Dessa maneira, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 136):

[...] a prática pedagógica na disciplina escolar Geografia deve começar pelo lugar de vivência do aluno, explorando todo o potencial de seu conhecimento prévio e, com base nele, introduzir os conceitos científicos dominados pelo professor. É no conhecimento local que estão as fontes que servirão de parâmetros para o aluno atingir o conhecimento espacial de outras realidades.

Portanto, existe a necessidade de apresentar aos estudantes, temas relevantes, baseando-se nos conhecimentos por eles, já pré-construí-

dos, tornando o ensino mais eficaz, colocando-os enquanto sujeitos do/no mundo. Neste sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete dialogam que, “à medida que o aluno aprofunda sua capacidade de análise e compreensão, torna-se-lhe possível desenvolver um olhar crítico [...]”, o que o torna um formador de opinião, sendo capaz de produzir seu próprio conhecimento.

A música como arte, permite que os indivíduos explorem suas emoções, expressem sentimentos e desenvolvam habilidades cognitivas e motoras. Além disso, ao estudar música, os alunos são expostos a questões filosóficas, como a busca de significado e a compreensão da estética e da beleza. O que demonstra que tal ferramenta constitui-se de grande valia para explorar e compreender as complexidades entre a sociedade e seu ambiente, transcendendo as barreiras da linguagem e da cultura, permitindo-nos examinar as conexões entre espaço, cultura, identidade e expressão humana. Dessa maneira, “A música serve de comunicação onde os homens podem expressar seus sentimentos pessoais ou coletivos em relação ao espaço em que vivem” (Boudou, 2011, p. 87). A Geografia, por outro lado, amplia os horizontes dos alunos para a análise crítica das questões socioambientais, políticas e econômicas que prevalecem no mundo atual. Sobre esta perspectiva Lache infere que:

[...] educação geográfica, então, é compreender, através do contato com os atos, o espaço e a partir dessa perspectiva deve comprometer-se com o que estuda, o que significa, entre outros, construir ações e consciências sócio-espaciais, valoração e apropriação dos lugares que ocupamos (Lache, 2012, p. 116).

Pensando nisso, tem-se a necessidade de uma abordagem geográfica que seja sensível à complexidade e à inter-relação dos problemas enfrentados pela sociedade e aos desafios do mundo contemporâneo. Ao invés de apenas olhar de forma simplista, como se fazia anteriormente, percebe-se a necessidade de explorar os significados e valores simbólicos que estão por trás da obra musical. Como mencionado pela autora Lily Kong (1995, p. 187):

Enquanto a pesquisa geográfica cultural tradicional está muito centrada na cultura material, perspectivas re-teorizadas voltaram cada vez mais a atenção para a impor-

tância de significados e valores simbólicos. No contexto da análise da música, essa ênfase pode ter o sentido de preocupação tanto com o lugar simbólico da música na vida social como os simbolismos utilizados na música. Dois exemplos empíricos esclarecem o tipo de análise que poderia ser expandida com êxito.

A autora enfatiza que a música não é apenas uma forma de entretenimento, mas desempenha um papel simbólico na construção da identidade cultural e na expressão de valores sociais. Além disso, o foco no simbolismo utilizado demonstra a importância de analisar as mensagens, metáforas e significados simbólicos subjacentes, presentes nas obras musicais. Exemplos empíricos podem fornecer informações valiosas sobre como as canções estão interligadas com espaços sociais e geográficos, enriquecendo a nossa compreensão da cultura e da geografia de uma determinada comunidade ou região. Kong (1995) ressalta, ainda, a importância de uma abordagem mais holística, simbólica e social na pesquisa em geografia cultural, particularmente quando se explora a ligação entre música e geografia, daí se tem a análise, como as fronteiras geográficas e culturais influenciam a difusão da música popular, contribuindo assim para a formação de identidades musicais únicas em diferentes partes do mundo e, esta mudança de perspectiva dá-nos uma compreensão mais profunda e rica do impacto cultural da música em diferentes contextos, pois neste sentido:

Como uma forma de comunicação cultural, a música é, portanto, um meio pelo qual identidades são (des)construídas, e uma análise do papel da música na (des) construção de identidades é muito útil para sublinhar a ideia de que muitas das categorias que consideramos “naturais” e imutáveis [...] (Kong, 1995, p. 192).

Em suma, a música como forma de comunicação cultural, desempenha um papel fundamental na maneira como as pessoas expressam suas identidades individuais e coletivas. Ela pode refletir e influenciar valores, crenças e experiências compartilhadas por determinados grupos sociais. Ao explorar o papel da música na desconstrução de identidades, podemos compreender melhor como as catego-

rias que, normalmente, são consideradas fixas e inalteráveis, são, na verdade, dinâmicas e mutáveis.

ANÁLISE GEOGRÁFICA DAS MÚSICAS: RESULTADOS E REFLEXÕES

A canção “Absurdo” de Vanessa da Mata aborda elementos geográficos fundamentais. A letra enfatiza a degradação ambiental, desencadeando a reflexão sobre o impacto do reflexo da humanidade no meio ambiente, trazendo modificações nas paisagens, poluição da água, do ar e dos recursos hídricos, especialmente quando motivadas por uma ambição exacerbada de uma sociedade movida pelo consumismo desenfreado.

Ao falar da degradação ambiental precisa-se entender que esse processo resulta na deterioração das condições naturais do meio ambiente. Isso pode ocorrer de diversas formas, como desmatamento, poluição do ar e da água, perda de biodiversidade, erosão do solo, entre outros. Portanto, há um desafio global que requer atenção e ações imediatas. A exploração descontrolada dos recursos naturais, a produção excessiva de resíduos e a emissão de poluentes têm impacto negativo no meio ambiente. Neste sentido, a canção de Vanessa Da Mata nos faz pensar na hipocrisia humana no trecho que diz: “Desmatam tudo e reclamam do tempo / Que ironia conflitante ser”, o qual reflete a contradição de quem destrói a natureza e depois reclama das consequências, como se não tivesse ligação com suas próprias ações. Portanto, quando analisamos os danos, torna-se evidente as consequências de tais atividades humanas. A música aborda, ainda, questões inerentes à sustentabilidade e à responsabilidade socioambiental, explorando como as ações individuais impactam o meio ambiente e o equilíbrio social.

Na música “Canção pra Amazônia” de Carlos Aparecido Renno e Nando Reis, o foco é a região amazônica, onde é feita uma exposição de forma poética da devastação que atinge a floresta e ameaça a sua rica biodiversidade, trazendo a importância de preservar a vida da floresta contra o desmatamento, queimadas, e a exploração dos recursos naturais. A letra em si é um apelo à consciência e à preservação

da Amazônia, abordando a constante ameaça que a floresta enfrenta devido às irresponsáveis ações humanas, representadas pelo trator e motosserra. Esses elementos são simbólicos das práticas de desmatamento, extração ilegal de madeira e atividades agropecuárias intensivas que impactam negativamente a região. O termo “desmonte para desmate e desvario” indica uma ação coordenada e planejada para desmatar, com uma conotação de descontrole e falta de limites. O trecho da música “liberam a floresta no Brasil” sugere uma permissividade em relação às atividades que impactam a floresta, enquanto a menção a setores como agropecuária, mineração, hidrelétricas e exploração destacam os principais impulsionadores desse desmatamento.

Além do desmatamento impactar diretamente na cobertura vegetal, este desempenha também um papel crucial na transformação da paisagem, influenciando fatores como permeabilidade do solo, riscos de erosão e capacidade de absorção de água. Ao retirar a cobertura florestal, a superfície do solo torna-se mais suscetível à erosão, uma vez que as raízes das árvores que ajudam a estabilizar o solo são removidas.

A referência aos “povos da floresta” destaca a relação intrínseca entre as comunidades indígenas e o ecossistema, indicando uma convivência sustentável e de longa data, assim como, a letra descreve “O indígena, seu grande guardião” ressalta o papel crucial dos mesmos como protetores naturais da floresta, revelando sua contribuição para a preservação do ecossistema ao longo dos séculos, em que “os povos indígenas têm tido um histórico muito melhor do que a maioria dos não indígenas na manutenção dos ecossistemas naturais” (Fearnside, 2022 p. 197). A frase “sob pressão” sugere que esses povos enfrentam ameaças e desafios consideráveis, embora muitos se mantenham resistentes a essa pressão. A ideia de “em comunhão com ela há milênios” reforça a ligação profunda e histórica entre os indígenas e a natureza, contrastando com as pressões modernas, abordando suas lutas contra essas ameaças contemporâneas à sua terra e à biodiversidade, ressaltando a importância de reconhecer e proteger os direitos dessas comunidades na busca pela sustentabilidade.

Já a música “A Cidade” de Chico Science e Nação Zumbi proporciona uma perspectiva pessoal da cidade, que destaca os elementos únicos que compõem a paisagem urbana. Essa abordagem preli-

minar oferece a oportunidade de discutir a geografia urbana, incluindo as complexas interações entre diferentes classes sociais. Ao falar da cidade, a escola assume o papel de estimular uma visão mais completa e informada sobre o tema, incorporando diferentes narrativas e promovendo uma educação geográfica mais rica e integrada, assim, “se a escola assume o tema da cidade e do urbano como conteúdo educativo, deve promover em suas atividades a possibilidade de confronto entre as diferentes imagens de cidade: cotidianas e científicas” (Cavalcante, 1999, p. 42).

Dessa maneira, a canção ressalta as divisões das classes sociais e econômicas, ilustrando a convivência de pobres e ricos, o que nos faz pensar em uma segregação socioespacial como a expressão geográfica das desigualdades sociais. Essas desigualdades se definem “no espaço urbano, por exemplo, quando determinados sujeitos que residem em periferias pobres da cidade concentram-se significativamente em diferentes espaços, dividindo ambientes, por exemplo, como condomínios de luxo” (Cavalcante, 2017, p. 143). Tal contraste social pode ser explorado em sala de aula para analisar a distribuição desigual de recursos e oportunidades nas áreas urbanas, fomentando reflexões sobre a justiça social e as condições de vida desiguais nas grandes cidades. No qual, o capitalismo é o fator principal desse crescimento desordenado, amparado em um tempo veloz e fluido. Como diz Carlos (2007, p. 60):

O planejamento resumido à estruturação da circulação leva, no limite máximo, ao ideal de cidade funcional, onde o processo produtivo, assentado na diminuição do tempo, permite o aumento da produtividade e, no mesmo processo, transforma o tempo social em um tempo produtivista, invadindo o cotidiano e resumindo a cidade à circulação.

A cidade nunca é, sempre está, sendo descrita na música quando menciona a expressão “a cidade não para/a cidade só cresce” abrindo espaço para discussões sobre a expansão urbana e o desenvolvimento desigual e combinado. O que faz com que a paisagem não seja algo estático, mas sim uma expressão visual das relações materiais da sociedade em um dado momento. Ela é moldada pelas intera-

ções humanas, pelo processo de trabalho e pela dinâmica de reprodução do capital ao longo da história. Cada fase desse processo histórico confere à paisagem uma nova dimensão, refletindo as mudanças nas relações sociais, no modo de produção e nas condições materiais da sociedade em constante transformação.

REPRESENTAÇÕES DOS DESENHOS E POEMAS FEITO PELOS ALUNOS

Como já ressaltado, os recursos didáticos, a metodologia e as diversas linguagens, são responsáveis por fomentar o trabalho em sala de aula. Dessa forma, nossa intenção foi ir além da reflexão. E, para isso, optamos por desenvolver uma atividade com uso de canções que trata de temas que podem levar ao debate geográfico e à análise de temas extremamente caros na atualidade. Canções estas, já demonstradas anteriormente. Primeiramente, trabalhamos um conteúdo geral acerca dos problemas ambientais no mundo, os problemas advindos da globalização e como as grandes cidades tem se apresentado diante de todo esse contexto. Em seguida, foi apresentado as músicas através de seus clipes, o que instigou a atenção dos estudantes. Logo após, pedimos para que os mesmos representassem suas compreensões e observações por meio de desenhos, textos e poemas.

Como resultado, percebe-se, que tais elementos por eles elaborados (Figura 01), revelam a compreensão dos elementos geográficos abordados durante a aula. Ao retratar questões como o desmatamento, a poluição do ar e das águas, assim como problemas relacionados à urbanização como a segregação espacial, remetendo às desigualdades socioespaciais, os alunos demonstraram uma capacidade notável de traduzir conceitos abstratos em formas visuais e poéticas tangíveis. Em que, representaram não apenas as consequências visíveis do desmatamento e da poluição, mas também, suas principais causas.

Da mesma forma, por meio de poemas, expressaram emoções, reflexões e críticas sobre os temas abordados, oferecendo uma perspectiva subjetiva sobre as questões geográficas discutidas. Essa capacidade dos alunos em expressar por meio da arte os temas estudados, reflete uma compreensão dos conceitos apresentados.

A participação destes, na produção de tal atividade, evidencia a eficácia da metodologia utilizada, como também, ressalta a importância de abordagens e de linguagens inovadoras que estimulem, de fato, o interesse dos estudantes. Ressalta-se, que, ao envolverem-se ativamente na produção de desenhos e poemas, os alunos não apenas assimilaram os conteúdos apresentados, mas também desenvolveram habilidades de pensamento crítico, expressão pessoal e análise do contexto, isso enriquece significativamente o processo educativo e prepara os estudantes para uma participação ativa na sociedade e na preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a crescente influência da tecnologia na contemporaneidade e à necessidade de inovação no processo de ensino e aprendizagem, emerge a importância de repensar as práticas docentes, especialmente no contexto da disciplina de geografia, já que, as abordagens tradicionais centradas na memorização de conteúdos são insuficientes para envolver os alunos e tornar a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a utilização de recursos didáticos, como a música, é uma estratégia promissora para dinamizar as aulas e estimular o pensamento dos alunos sobre temas geográficos. A inserção da música no contexto da sala de aula possibilita uma nova perspectiva de ensino, mais atrativa e envolvente para os alunos.

Ao selecionar canções que abordam elementos específicos da Geografia, como “Absurdo” de Vanessa da Mata, “A Cidade” de Chico Science e “Canção para Amazônia” de Nando Reis, os professores podem explorar conteúdos de forma lúdica e contextualizada, estimulando a sensibilidade e a percepção geográfica dos estudantes.

O trabalho realizado na escola municipal Raimundo Nonato Borgea Ribeiro, em Grajaú, Maranhão, corrobora com os argumentos de diversos autores que enfatizam o uso, a importância e as contribuições da música para o ensino-aprendizagem de Geografia. Diversos autores que foram estudados na fundamentação deste trabalho defendem a utilização da música como uma ferramenta pedagógica eficaz, capaz de enriquecer o processo educacional, especialmente no

contexto geográfico. Durante a pesquisa-ação prática em sala ficou evidente, que a percepção dos alunos, expressas por meio de desenhos e poemas inspirados nas músicas ouvidas, revelou o potencial transformador dessa abordagem pedagógica, capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Diante dos resultados obtidos, é possível afirmar que a música pode ser uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, contribuindo para a construção de conhecimentos mais sólidos e contextualizados. A incorporação dessa prática no cotidiano escolar requer, no entanto, um repensar das metodologias de ensino, privilegiando a interdisciplinaridade, a criatividade e o diálogo com a vivência e o interesse dos alunos.

Portanto, as obras musicais oferecem uma alternativa pedagógica enriquecedora para o ensino de Geografia, proporcionando uma experiência educativa mais dinâmica, significativa e alinhada com as demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. C. E. Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica. **Geosaberes**: Revista de Estudos Geoeducacionais, Universidade Federal do Ceará Fortaleza, Brasil, vol. 6, 2015.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 06 de abril de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 24 de Abr. de 2023.

BOUDOU, Christian Jean-Marie. **Geografia Cultural**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

CARLOS, F. A. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo:FFLCH, 2007. CAVALCANTI, L. de S. & ARAÚJO, M. V. P. **Segregação Socioespacial no ensino de geografia**: um conceito em foco. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017.

_____. **A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar** - Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), [S. l.], v. 3, n. 1, p. 41-55, 1999. DIODATO,

M. A. Estudo dos impactos ambientais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Departamento de Geografia programa de pós-graduação em geografia pge 1017 – tópicos especiais em geografia, UERN. Natal RN, 2004.

FEARNSIDE, P. M. **Destruição e conservação da floresta amazônica**. Munaus, Editorado INPA, 2022.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1996.

KONG, L. **Music and cultural politics: ideology and resistance in Singapore**. Transactions, Institute of British Geographers, 1995.

MED, B. Teoria da música/Bohumil Med. 4ª Ed. rev. e amp. Brasília, DF. Musimar, 1996. NUNES, C. X.; RIVAS, C. L. F. R. Novas linguagens e práticas interativas no Ensino da Geografia. In: **Encontro de geógrafos de América Latina “caminando en una América Latina en transformación**, 12. Montevideo, Uruguay, 2009.

OLIVEIRA, V. H. N.; HOLGADO, F. L. **Conhecendo Novos Sons, Novos Espaços: a música como elemento didático para aulas de geografia**. Para Onde, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, H. C. M. de; SILVA, M. G. da; TEOBALDO NETO, A.; VLA-CH, V. R. F. A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em geografia: algumas reflexões. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 6, n. 15, p. 73–81, 2006.

PLATÃO. **A República/Platão**. Editora Kiron, 1º ed. Brasília, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

RODRIGUES, A. de J. **Geografia: introdução à ciência geográfica** / São Paulo: Avercamp, 2008.

RUDNICK, R.; SOUSA, S. de. O Ensino de Geografia e suas linguagens. In: **A Geografia e o uso de diferentes linguagens uma necessidade para a sala de aula**. Curitiba. Editora IBPEX, 2010.

O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR

Mayara Silva Ferreira

Acadêmica de Geografia Licenciatura

Ricardo Henrique Palhares

Doutor em Geografia

INTRODUÇÃO

A Cartografia encontra-se presente no nosso cotidiano, e compreender suas singularidades nos leva a entender melhor o mundo no qual estamos inseridos. É interessante considerar a sua riqueza, pois no simples fato de admirar as estrelas ou contemplar o brilho do sol, podemos notar a sua presença. Através desses instrumentos naturais, somos capazes de nos localizar onde quer que estejamos, seja pelo Cruzeiro do Sul (no Hemisfério Sul), ou mesmo pela localização do sol.

Nas situações mais corriqueiras podemos percebê-la seja na previsão do tempo, nos telejornais, no uso de aparelhos de posicionamento global - GPS, ou mesmo em pequenos trajetos que realizamos usando o senso de orientação.

Sendo assim, é importante considerar que uma ciência de presença tão marcante e de importância tão relevante para o ensino de Geografia, não pode ser negligenciada na educação. Levando em conta que ela é útil em diversas situações é importante que os alunos não só a aprendam, mas que saibam aplicá-la, tendo em vista que levarão esse conhecimento por toda a vida.

Apesar de uma crescente busca por aulas mais dinâmicas e atrativas percebe-se que, atualmente, os professores por falta de recursos, ou mesmo despreparo, ainda seguem um caminho cuja as aulas são voltadas em sua maioria para o uso do livro didático e cópias de textos, o que deixa a aula desinteressante e muitas vezes cansativa para muitos alunos, impedindo-os de ter plena fixação da matéria aplicada.

Buscando a real aprendizagem do aluno e fugindo do sistema já mencionado pelo antropólogo Darcy Ribeiro, “O pacto de mediocridade”, na qual o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, foi verificado que o uso de jogos pedagógicos nas aulas torna-se um forte aliado de professores e alunos. Através dessa ferramenta o estudante assimila na prática e o professor pode auxiliá-lo mais intimamente, avaliando suas dificuldades de maneira mais ampla, diferente da prova escrita.

Em relação ao uso de jogos didáticos, Oliveira (2010) complementa:

No jogo temos regras a serem respeitadas e cumpridas, que causam: alegria ou frustrações. Na Educação, o jogo propicia o crescimento, a socialização e o cumprimento de regras e tem um papel importante na vida da educação das crianças. Muitos alunos dizem que a escola é um lugar chato, porque devem ouvir professor falar o tempo todo, sem poderem sair do lugar. Entendemos que a utilização de jogos nas aulas pode colaborar na direção de uma escola com mais movimento e menos centrada na transmissão oral de conteúdos por parte dos professores (Oliveira, 2010 p. 7).

O Parâmetro Curricular Nacional (1998), valida o uso de jogos como auxiliar na alfabetização cartográfica. Essa ferramenta visual desperta o interesse de crianças e jovens, conferindo ao aluno uma interpretação fácil e intuitiva, assim o conteúdo é transmitido de maneira mais fácil, rápida e menos cansativa se comparado à leitura de um texto ou execução de um exercício escrito, além de atuar como forte recurso para o professor que busca aulas mais didáticas.

A alfabetização cartográfica compreende uma série de aprendizagens necessárias para que os alunos possam continuar sua formação nos elementos da representação gráfica já iniciada nos dois primeiros ciclos para posteriormente trabalhar com a representação cartográfica. A continuidade do trabalho com a alfabetização cartográfica deve considerar o interesse que as crianças e jovens têm pelas imagens, atitude fundamental na aprendizagem cartográfica. Os desenhos, as fotos, as maquetes,

as plantas, os mapas, as imagens de satélites, as figuras, as tabelas, os jogos, enfim tudo aquilo que representa a linguagem visual continua sendo os materiais e produtos de trabalho que o professor deve utilizar nesta fase (Brasil, 1998, p. 77).

Contudo, para alcançar os objetivos da alfabetização cartográfica, todos esses recursos devem ser examinados e os alunos devem encontrar significados, estimulando a busca de informações que as imagens contêm. O objetivo do trabalho é desenvolver a capacidade de leitura, comunicação oral e representação simples do que está impresso nas imagens, desenhos, plantas, maquetes, entre outros. O aluno precisa apreender os elementos básicos da representação gráfica/cartográfica para que possa, efetivamente, ler o mapa.

Amparados pelo que foi dito por Piaget (1978) os jogos vão além de uma distração infantil, mas podem ser vistos como meio de enriquecimento e desenvolvimento intelectual e social, podendo ser um grande aliado no ensino-aprendizagem; e por Kishimoto (1997), o jogo possui um papel de elevada importância no desenvolvimento da criança, pois ela aprende intuitivamente, em todos os aspectos, cognitivo, afetivo, corporal e nas interações sociais.

Desse modo, notando dificuldades apresentadas por alguns alunos (as), por exemplo, na compreensão dos pontos cardeais, no senso de localização e orientação, além da preocupação de que o aprendizado não se torne apenas saber ou conhecer algo, mas que possa incluir outras habilidades, desenvolveu-se um jogo pedagógico para auxiliar na aprendizagem de alunos do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a uma escola de reforço escolar particular, a produção e execução do jogo foi realizada pela professora/autora, a atividade foi aplicada na cidade de Montes Claros-MG, e contou com a participação de 10 alunos, na faixa etária de 10 a 12 anos, a dinâmica foi realizada no mês de julho no ano de 2022.

A pesquisa classifica-se quanto aos fins como descritiva e explicativa, pois descreve a realidade dos estudantes de forma imparcial, sem interferências por parte da professora; além de relacionar a teoria com a prática, recorrendo ao método observacional. Quanto aos

meios como bibliográfica, utilizando fontes disponíveis em livros, artigos científicos, sites, jornais, revistas, dentre outros.

Os tópicos seguintes abordarão o uso de jogos pedagógicos no ensino da Geografia, sua importância, vantagens e aplicações. As características e elaboração do jogo são apresentadas na sequência, bem como a sua introdução na dinâmica da aula, além de atividades que podem ser aplicadas antes da sua execução.

Sabemos que o emprego de novas atividades em sala de aula pode trazer alguns contratempos. Assim, os resultados apresentam a evolução da aprendizagem em relação a nova metodologia proposta, como os estudantes se portaram durante a dinâmica, as impressões e desafios enfrentados por eles. De início, é nítida a transformação no comportamento dos estudantes em sala de aula, dando ênfase à socialização e contribuição conjunta, o prazer desenvolvido em uma nova maneira de aprender.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

O brinquedo educativo é um grande aliado no quesito transmissão de conhecimento, sendo assim definido por Oliveira (1984).

O brinquedo educativo se auto define como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que, antes de seu surgimento, não eram veiculadas às crianças pelos brinquedos. Simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança (Oliveira, 1984, p. 44).

A prática de ensino utilizando jogos educativos remonta desde a Grécia Antiga, e se mantém viva ainda hoje, essa abordagem se consolidou como facilitadora do alcance do professor ao aluno, pois ao utilizar este método o educador consegue transmitir seu ensinamento de maneira mais prazerosa.

Aristóteles sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitam atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futu-

ra, mas, nessa época, ainda não se discutia o emprego do jogo como recurso para o ensino da leitura e do cálculo (Kishimoto, 1995, p. 39).

Como afirma Kishimoto (1997), o jogo não apenas auxilia na compreensão do conteúdo, mas em várias outras esferas da vida do educando, afetiva, cognitiva, física e social.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 1997, p. 36).

Nesse contexto, ainda segundo o autor, ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ação sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O ensino da Geografia enfrenta muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito ao alcance dos alunos, enfrenta-se carência de recursos para melhor assimilação do estudante a matéria. Nessa questão, o desenvolvimento de jogos pedagógicos vem para somar e efetivar o ensino em sala de aula. É preciso mencionar também, a função de facilitador que esse mecanismo impõe, em se tratando de alunos que não conseguem atingir o conhecimento através do uso do quadro, assim, a própria criança tem necessidade de uma aula diferente.

Levando em conta a defasagem enfrentada por alunos em nosso país, sobretudo após a pandemia da Covid-19¹, é importante que o

1 Os efeitos da pandemia da Covid-19 variaram amplamente e incluiu desde impactos diretos na economia e empregos até efeitos indiretos de perdas de aprendizagem entre crianças que estão fora da escola. O Brasil está entre os países mais afetados pela pandemia da COVID-19 (COUTO, et.al, 2020).

professor esteja disposto a criar novas metodologias de ensino para alcançar os estudantes, para que estes consigam desenvolver habilidades inerentes à disciplina.

Tal necessidade se faz ainda mais importante se tratando da Geografia, sendo esse um conteúdo presente no cotidiano dos alunos, tanto quanto o Português e a Matemática. Apesar de ainda se fomentar em nosso país o pensamento de que essas disciplinas devem ser prioritárias na aprendizagem, não se pode tirar o peso da importância de se aprender as demais com perfeição, sobretudo a Cartografia, que auxiliará a criança a se localizar no meio em que vive, além de interpretá-lo. Como corrobora Castellar (2011).

A realização do jogo na disciplina possibilita a construção de habilidades que auxiliarão na produção lógica do conhecimento, permitindo a associação com outros conteúdos e dinamizando a aula, uma vez que os alunos gostam de jogar, de realizar uma atividade diferente (Castellar 2011, p. 48).

O desafio do professor de Geografia vai além da sala de aula, é preciso despertar no aluno a curiosidade geográfica e para isso o docente precisa estar disposto a reinventar o seu modo de ensinar, garantindo assim que todos sejam alcançados e consigam associar o conteúdo da sala de aula com o mundo em que estão inseridos.

É necessário realçar que são as habilidades mobilizadas no aluno, como localização, orientação, observação, descrição, interpretação, análise, dentre outras, que constituem sua capacidade de compreender, espacial e temporalmente, o espaço e os fenômenos que nele se constituem, ou seja, raciocinar geograficamente para perceber e compreender o espaço em que vivem. Para que isso seja possível, o docente, mediador do conhecimento, através de seu arcabouço de saberes, deve construir práticas pedagógicas que permitam aos alunos desenvolver esse raciocínio geográfico (Oliveira, 2019 p. 66).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que professores de geografia devem usar de atributos que possam despertar o pensamento geográfico nos seus alunos.

Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades (Ministério Da Educação, 2018, p. 363).

O uso do jogo didático não só favorece transpor o ensino nas salas de aula, mas aplicar os conhecimentos no cotidiano. A aplicação de jogos tende a tornar o ensino de Geografia mais eficiente, contendo nesse processo um alto valor educativo e motivador. Tal atividade se efetiva como recurso pedagógico, pois ao jogar, o discente aplica tanto a teoria quanto a prática, fazendo com que o mesmo estude sem perceber, tornando o processo de ensino e aprendizagem interessantes. Corroborando com o que foi dito por Damiani Ferreira *et al.* (2014 p. 197):

Uma das principais preocupações do ensino de Geografia atualmente, talvez seja fazer com que os alunos aprendam a utilizar a ciência geográfica nos mais diferentes campos de suas vidas. Levando-se em consideração a grande amplitude do conhecimento geográfico, torna-se fácil as mais diferentes relações que se pode fazer dentro e fora de sala de aula. (Ferreira *et al.*, 2014, p. 197).

Ao vivenciar a dinâmica do jogo, o aluno aprende espontaneamente, além de favorecer o conhecimento e a criatividade, esse método também ajuda a criar um ambiente agradável na escola, tendo em vista que reduz a pressão que a sala de aula exerce sobre os estudantes.

Portanto, a fim de atrair a atenção dos alunos, o professor (a) deve estar disposto a aceitar novas metodologias de ensino, que vão

além do livro didático, transmitindo não somente o conteúdo, mas também o conhecimento. Como afirma Bastos (2011, p.24).

Percebemos que o ensino da Geografia precisa ser mais dinâmico e prazeroso, para que os conteúdos sejam assimilados. É necessário oferecer uma aula além do livro didático, mais conectada com o cotidiano; buscar uma renovação dessa prática de ensino pensando em métodos que prendem mais a atenção dos educandos, para que eles se sintam inseridos no processo de ensino e aprendizagem, com vontade de aprender (Bastos, 2011, p. 24 *apud* Souza, 2017, p. 1).

Para Kishimoto (1997), o jogo atua como uma ferramenta positiva, pois favorece o desenvolvimento da inteligência, além de facilitar a aprendizagem, ainda acrescenta que é importante deixar o ensino mecanizado e verbalista no passado, e para isso é necessário que o professor aprimore o seu conteúdo com formas lúdicas.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (Kishimoto, 1997, p. 28).

Outro fator benéfico do jogo diz respeito ao contexto em que estamos vivenciando atualmente, em que as crianças estão cada vez mais inseridas no mundo digital, muitas vezes deixando de lado as interações sociais. Assim o jogo traz também a proposta de outra forma de diversão e socialização, por vezes tida como mais saudável.

Além disso, a confecção de materiais de baixo custo, realizados artesanalmente pelo professor e pelos alunos, traz para a sala de aula uma discussão de extrema relevância, a importância do uso de materiais recicláveis como opção na produção de jogos e brinquedos

didáticos na sala de aula, exemplificando para os docentes a possibilidade de se evitar que certos produtos se tornem lixo e possíveis poluentes do meio-ambiente. O jogo em questão, foi produzido com materiais de fácil aquisição, por produtos já disponíveis na escola, e recicláveis que foram reunidos em conjunto com os alunos.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO JOGO

É importante salientar, que ao introduzir o jogo enquanto recurso pedagógico é necessário que inicie-se com os estudantes noções de orientação, localização e lateralidade. A orientação, enquanto ferramenta cartográfica diz respeito ao conhecimento dos pontos cardeais, para determiná-la utilizamos instrumentos como rosa dos ventos, o sol, as estrelas, a bússola e o GPS. Os mesmos podem ser apresentados aos alunos para que eles se sintam ainda mais envolvidos ao tema e consigam desenvolver as atividades com excelência.

A confecção da bússola caseira, por exemplo, pode ser realizada com auxílio dos alunos, com atividade fora da sala de aula, auxiliando os estudantes a localizar os pontos cardeais através do sol. Outro aparelho bastante interessante, e caso seja possível apresentar suas funções e aplicabilidade no dia a dia é o GPS.

Em se tratando de localização, é importante que o aluno consiga identificar o meio ao qual está inserido, seja país, estado, município, bairro, rua, etc. No jogo em questão, trabalhamos o senso de localização através dos pontos de referência, padaria, igreja, hospital, dentre outros. Em sala, essa questão foi proposta através de atividades didáticas, cujo aluno pôde desenhar o trajeto que realiza da sua casa até a escola, indicando os pontos de referência que identifica pelo caminho.

A lateralidade diz respeito à capacidade de diferenciar direita e esquerda, a frente e atrás, seja no próprio corpo, no corpo de outra pessoa ou no espaço. Essa habilidade é fundamental na formação do ser humano, ela permite que consigamos nos localizar. Além disso, na esfera escolar, esse conceito ajuda a criança a escrever corretamente, a calcular, ter boa organização nos cadernos, conseguindo visualizar expressamente onde escrever e qual tamanho de letra usar, além de diversas outras contribuições.

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas (Meur, 1984, p. 13).

Para trabalhar a lateralidade, uma alternativa é a atividade impressa com duas colunas (direita e esquerda), em que o aluno deverá separar entre direita e esquerda desenhos de objetos ditados pelo professor. Além desse exercício, o professor pode providenciar fitas coloridas e pedir para que os alunos ergam as cores chamadas através da mão direita ou esquerda. Por exemplo: mão direita fita amarela, mão esquerda fita azul. Com essa atividade oral e visual, o estudante conseguirá memorizar mais facilmente qual o lado direito e esquerdo.

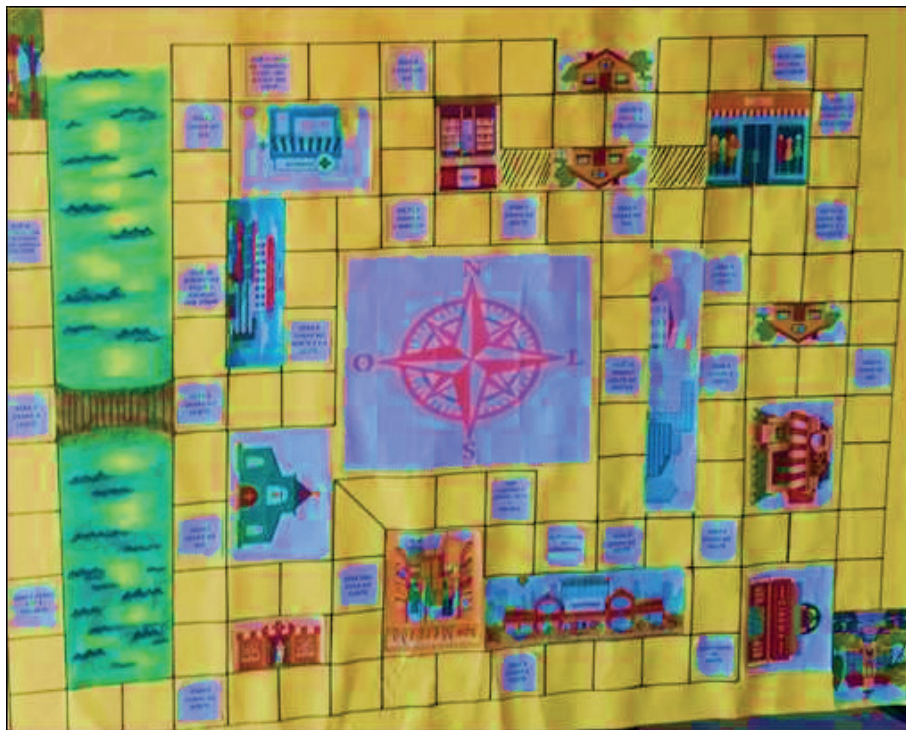
A lateralidade, deve ser amplamente trabalhada em sala de aula, tendo em vista que algumas crianças têm dificuldade em sua assimilação, e muitas vezes, podem carregar dúvidas a esse respeito por toda a vida acadêmica. É importante desenvolver esses conceitos para que a criança não se sinta deslocada durante o jogo, e dessa forma fique mais motivada para participar, pois assim saberá exatamente como, quando e onde aplicar o conhecimento desenvolvido.

O jogo em questão busca transmitir de forma sólida e eficaz o conhecimento aos alunos, tendo em vista que trabalha o cotidiano dos mesmos. Trata-se de um jogo de tabuleiro, no qual a criança lança o dado e precisa mover um carrinho de brinquedo na quantidade de casas indicadas pelo mesmo, percorrendo um trajeto que vai da casa à escola. Porém, para isso, deverá seguir a orientação da rosa dos ventos, bem como dos pontos de referência presentes no jogo (padaria, farmácia, igreja, dentre outros). Vence o jogador que chegar primeiro à escola.

O jogo de tabuleiro proposto (figura 1) é repleto de desafios e peripécias, que obrigam o aluno a usar o raciocínio lógico ao seu favor e não apenas contar com o acaso para vencer. Para a confecção do jogo foram utilizados materiais como cartolina, uma placa de isopor de 1,5 cm, tesoura, cola, lápis de cor, canetas hidrocor e imagens da internet, facilitando assim sua elaboração por parte de outros professores. É importante destacar que o valor monetário para sua produção é significativamente baixo, além da sua fabricação se dar de forma rápida.

O jogo atende a alunos a partir do 4º ano, visto que os mesmos precisam estar alfabetizados para que seja possível a leitura dos pontos de parada da dinâmica, além de quê, após o jogo os alunos responderão a um questionário sobre sua visão acerca da atividade, como ela os auxiliou na aprendizagem e o que eles acharam.

Figura 1: O jogo pedagógico



Fonte: Organizado pela autora - Julho de 2022.

ADVERSIDADES VERIFICADAS PÓS USO DO JOGO

Os desafios na utilização de jogos didáticos são poucos, porém existentes, vão desde falta de interesse por parte de professores e alunos, até um despreparo por parte dos educadores sobre como lidar com uma metodologia diferente e inovadora em sala de aula. Esses são reflexos claros de um sistema de ensino mecanizado e cansativo. Assim, é comum um certo desinteresse do docente para a construção do jogo, este fato se dá muitas vezes pelo excesso de trabalho

exercido pelo profissional, o que ocasiona em uma sobrecarga. Ainda que o professor seja o trabalhador tido como herói incansável pela sociedade, é importante reconhecer que esse profissional realiza jornadas duplas, exercendo sua função na escola e em casa com o planejamento de aulas, correção de tarefas e trabalhos escolares, sendo assim compreensível seu cansaço.

Ao aplicar o jogo em sala de aula, alguns alunos apresentaram receio em relação ao mesmo, por ser algo novo, além de uma certa timidez em não conseguir inicialmente explorar a brincadeira. Notou-se também, em algumas ocasiões, uma forte competitividade entre os alunos, mas nada que não fosse trabalhado e gerasse mais enriquecimento a aula.

Uma das maneiras de transpor a dificuldade, e tornar a brincadeira ainda mais interessante, foi contar com a ajuda dos próprios alunos para a construção do jogo. Os alunos ajudaram a confeccionar dando características especiais à brincadeira, além de ter favorecido a aproximação. Isso ajuda a aflorar a criatividade dos alunos e a ter uma visão mais ampla da turma.

É importante frisar, que o papel naquele momento enquanto professora era de mediadora entre os alunos, visando despertar nos mesmos um olhar entre a sala de aula e o mundo em que estão inseridos, para que assim eles consigam aplicar e reconhecer no seu dia a dia o que foi trabalhado em sala de aula. Somente assim, a atividade desenvolvida pode ser considerada satisfatória.

Nas escolas, observa-se, no entanto, que, apesar de todo o acervo de recursos disponíveis por meio da internet ou outro meio eletrônico, com imagens de satélite artificiais que podem ser adquiridas em tempo real, o professor de Geografia (ciência eminentemente dinâmica) – que deve fomentar o entendimento de situações mais complexas sobre as relações que existem entre aquilo que acontece no dia-a-dia, no lugar em que se vive, e o que se passa em outros lugares do mundo – ainda se comporta como um sujeito passivo, utilizando técnicas não sintonizadas com os alunos (Di Maio; Setzer, 2011, p. 225).

De maneira geral, após o desenvolvimento da atividade, os alunos se mostraram satisfeitos, e de maneira unânime todos corrobo-

raram o quanto foi prazerosa a experiência vivida, e o desejo de que houvessem mais dinâmicas assim, não apenas na área da Geografia, mas em outras disciplinas também.

RESULTADOS

Com base no objetivo proposto, os alunos que participaram do jogo expressaram grande interesse em recriar a atividade em casa, além da associação que fizeram imediatamente com o ambiente em que estão inseridos.

Os estudantes conseguiram memorizar os pontos cardeais, se localizarem no jogo por meio deles e dos pontos de referência. Foi observado também uma grande curiosidade dos alunos por parte da confecção do jogo, e um interesse em repetir a experiência vivida. Ademais, a atividade provocou um grande senso de contribuição entre as crianças, tanto na compreensão da dinâmica do jogo, quanto no senso de localização e orientação, auxiliando e se ajudando, tornando a brincadeira ainda mais prazerosa. Após a aplicação do jogo, as crianças responderam a um questionário, composto pelas seguintes perguntas:

A utilização do jogo te ajudou na compreensão dos pontos cardeais e no senso de localização e orientação? Sim ou não? Por quê?

Quadro 1: Respostas apresentadas pelos alunos (as) em relação ao uso do jogo

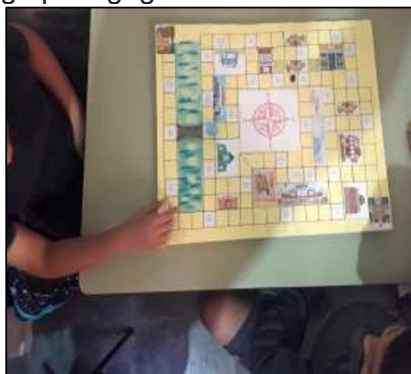
ALUNO (A)	RESPOSTA
M.E.M.S.	<i>"Sim. Me ajudou muito! É melhor aprender com o jogo, porque diferente da leitura, aprender com o jogo é mais divertido. Gostei muito e gostaria de viver mais experiências assim na escola".</i>
H. A. F	<i>" Sim. Com o jogo eu pude aprender a usar a localização e orientação na rua, e assim identificar os pontos cardeais".</i>
P. F. S	<i>"Sim. Porque o jogo, e o fato de aprender brincando, me ajudaram a entender melhor o conteúdo, e aplicar o que foi aprendido na escola. Como tinha dificuldades em compreender a rosa dos ventos, não conseguia entender o jogo, mas após aprender, eu achei tudo muito fácil e divertido. Recomendo o jogo a todos, pois facilita a aprendizagem".</i>
P. H. R. S.	<i>"Sim. O jogo me ajudou a entender o que é esquerda e direita, antes eu não conseguia, além de ajudar a memorizar, os pontos cardeais. Gostei muito, e acho que deveria ter mais jogos assim na escola."</i>

L. E. S. S.	<i>"Sim! Eu gostei muito! Consegui aprender tudo! A parte que eu mais gostei foi de aprender sobre a rosa dos ventos."</i>
-------------	--

Fonte: Organizado pela autora - julho de 2022.

Como observado, o jogo não trabalha apenas de maneira coletiva, mas vai de encontro a dificuldade pessoal de cada aluno, seja ela no quesito conhecimento ou mesmo socialização e interação.

Figura 2: Crianças fazendo uso do jogo pedagógico.



Fonte: Organizado pela autora - Julho de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Geografia no Brasil ainda é um grande desafio para os professores, principalmente se tratando da Cartografia Escolar, onde muitos docentes não possuem segurança ou ferramentas para trabalhá-la. Tentamos trazer através do jogo a opção de que o professor disponha de um suporte eficiente, e atraente para os alunos, principalmente no ensino de conceitos básicos da Cartografia como localização e orientação.

Nota-se que apesar de ser uma disciplina viva no cotidiano dos alunos, muitos não conseguem reconhecer a sua presença no dia a dia. Contudo, ao utilizar de artifício didático (jogo), conseguimos transparecer de forma lúdica e dinâmica essas implicações, levando o estudante a aprender sem perceber. Assim, algo que parecia tão distante da sua realidade se demonstrou corriqueiro.

Com o uso de novas metodologias de ensino, a pressão em sala de aula se faz escassa. Ao contrário da tradicional aula monóto-

na, repleta de cópias de textos que só cansam e desanimam os alunos no quesito afinidade pela disciplina, se fez uma aula prazerosa para os estudantes.

Por parte dos alunos, ao perceberem que a professora estava disposta a executar metodologias mais atrativas e diferentes, sentiram-se animados para a aula, além de se sentirem mais próximos da sua professora, ficando desinibidos para sanar eventuais dúvidas.

É importante frisar o vínculo que o jogo proporcionou, e o enriquecimento que ele trouxe, não apenas para a aula de Geografia, mas também para outras disciplinas, como Matemática e Português. Através do uso do jogo, o aluno indaga palavras desconhecidas, aperfeiçoa sua leitura, treina a contagem de números, se torna mais habilidoso em definir Algarismos Impar e Par, dentre outros.

Outro fator relevante que merece destaque, diz respeito a contribuição dessa metodologia no quesito socialização em sala de aula. Todos os alunos se dispuseram a participar, a entender o jogo, e repassar para o colega com dúvidas o que compreendeu. É exteriorizado nas crianças o senso de contribuição, e esse sentimento se perpetua na sala mesmo após o fim da atividade, os alunos ficam mais gentis, amáveis e respeitosos uns com os outros, ainda que exista o senso de competição diante do jogo.

Após a conclusão da dinâmica, os alunos foram orientados a guardar o jogo com cuidado, bem como as peças que o compõem, para que assim possa ser utilizado novamente. Eles executaram a tarefa com cuidado e destreza, desenvolvendo a prática de zelar pelos materiais, e pelos bens da escola.

Portanto, podemos definir essa metodologia de ensino, não apenas como um instrumento de suporte para o professor de Geografia, mas como ferramenta em um contexto geral, que engloba outras matérias escolares, além de desenvolver a socialização, cooperação, e comunicação entre os discentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018, p. 363.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998, p. 77.

CASTELLAR, S., VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 48.

COUTO, E. S., COUTO, E. S., CRUZ, I. de M. P. (2020). #FIQUEEM-CASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **Interfaces Científicas** - Educação, 8(3), 200–217.

DI MAIO, A. C.; SETZER, A. W. Educação, Geografia e o desafio de novas tecnologias. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 2, p. 225, 2011.

FERREIRA, D.; TARACOSKI, D. L.; SANTOS, L. G.; FELCHAK, I. M. A importância da orientação e localização geográfica no ensino fundamental: uma experiência do Pibid/Geografia/Unicentro. In: **IV Fórum das Licenciaturas/VI Encontro do PIBID/II Encontro PRODOCÊNCIA – Diálogos entre licenciaturas: demandas da contemporaneidade**, n. 4, 2014, Anais. Irati: Unicentro, 2014. p. 197-200.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1995. Série Ideias nº 7, p. 39.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 28 - 36.

MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1984 p. 13.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1. ed., 1984, p. 44.

OLIVEIRA, T. P. de; LOPES, C. S. O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. **Ateliê Geográfico**, v. 13, n. 3, p. 66-83, 2019.

OLIVEIRA, F. L. de. **CADERNO PEDAGÓGICO: O JOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**. Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense – Produção didático pedagógico. v. 2, p. 7, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.

SOUZA, Josiane Barcelos de; VIEIRA, Genilda do Rosário Alves Lima; OLIVEIRA, Maria Dione do Nascimento; SOUSA, Altair Magalhães de; NOBRE, Maria Janaina Pereira; JESUS, Patrick Pereira de. O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA NAS ATIVIDADES DO PIBID. In FEPEG 2017. Montes Claros, MG.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA A PARTIR DE PRÁTICAS EM OFICINAS ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIMONTES

Gabriela Amorim de Macedo
Mestranda em Geografia

Nalanda Cecília Silva Vasconcelos
Mestranda em Geografia

Dulce Pereira dos Santos
Doutora em Geografia

Rahyan de Carvalho Alves
Doutor em Geografia

INTRODUÇÃO

A cartografia, enquanto disciplina, desempenha um papel crucial na representação e interpretação do espaço geográfico. Tradicionalmente, é definida como a ciência e a técnica de conceber, elaborar, produzir e utilizar mapas, cartas e outras formas de representação do espaço terrestre (Costa, 2014).

No contexto educacional, a cartografia assume uma relevância ainda maior, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes, permitindo-lhes compreender as relações entre os elementos geográficos e suas interações. (Rossi, 2019).

Dentro desse contexto, a cartografia escolar emerge como uma vertente específica da cartografia, voltada para o ensino e aprendizagem da geografia nas instituições de ensino. Seu foco está na utilização de mapas e representações cartográficas como instrumentos pedagógicos para promover a compreensão do espaço geográfico pelos alunos a partir de diferentes recortes, escalas e problemati-

zações. A cartografia escolar busca não apenas possibilitar a obtenção de informações geográficas, mas também desenvolver habilidades cognitivas, como a capacidade de análise, síntese e interpretação de dados espaciais. As competências da cartografia englobam a habilidade de produzir representações cartográficas precisas e informativas, a capacidade de interpretar e analisar dados geoespaciais para identificar padrões e relações espaciais, bem como a aptidão para comunicar eficazmente informações geográficas por meio de mapas. Essas competências são essenciais para a compreensão e comunicação de fenômenos geográficos complexos, proporcionando uma base sólida para a tomada de decisões informadas em diversas áreas, como planejamento urbano, gestão ambiental e análise de recursos naturais (Ortega, 2015).

Diante desse cenário, este trabalho possui como objetivo geral descrever, a partir de relato de experiência, a aplicação de uma oficina de cartografia executada por intermédio do Programa Biotemas nas Escolas, investigando seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, propõe-se uma série de objetivos específicos; em primeiro, pretende discutir sobre a relevância da cartografia escolar no ensino de geografia, destacando seu papel na formação do pensamento espacial dos alunos; na sequência busca-se analisar o impacto multidimensional, abarcando aspectos sociais, educacionais do processo de ensino e da aprendizagem, decorrentes da participação dos estudantes nesta atividade.

Essa oficina de cartografia pretende desenvolver as habilidades cognitivas e as competências adquiridas pelos estudantes. Por fim, propõe-se investigar as estratégias e recursos pedagógicos mais eficazes/adequados para a implementação da cartografia escolar, visando promover não apenas a compreensão dos conceitos cartográficos, mas também a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento geográfico.

Nessa conjuntura, a realização da investigação requer uma base sólida em métodos de pesquisa, visto que a metodologia representa um conjunto de ferramentas essenciais para orientar o processo investigativo (Martins, 2004). No nosso caso, utilizando uma abordagem qualitativa, ou seja, uma abordagem metodológica que pro-

põe investigar fenômenos complexos e compreender as experiências, percepções e significados dos participantes. De acordo com Godoy (1995), hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes e contextos.

Além disso, a pesquisa se sustenta como descritiva, a qual visa “[...] descrever um fenômeno ou situação em detalhe, permitindo abranger com clareza as características de um indivíduo, um grupo [...]” (Pedroso *et al*, 2017). Este estudo será embasado em uma revisão bibliográfica, a qual permitirá a contextualização teórica do tema. De natureza qualitativa e descritiva, a pesquisa buscará fornecer uma compreensão aprofundada dos fenômenos em questão, explorando suas características e contextos de maneira detalhada e elucidativa.

Além disso, o método de observação foi lançado, pois essa permitirá uma análise direta das práticas pedagógicas envolvidas na aplicação da oficina de cartografia, contribuindo para a identificação de estratégias eficazes e desafios enfrentados no contexto educacional. Essas duas abordagens metodológicas, combinadas, oferecerão uma visão abrangente e detalhada da experiência da aplicação da oficina de cartografia na educação básica, enriquecendo o conhecimento sobre o tema e subsidiando a melhoria contínua das práticas educativas.

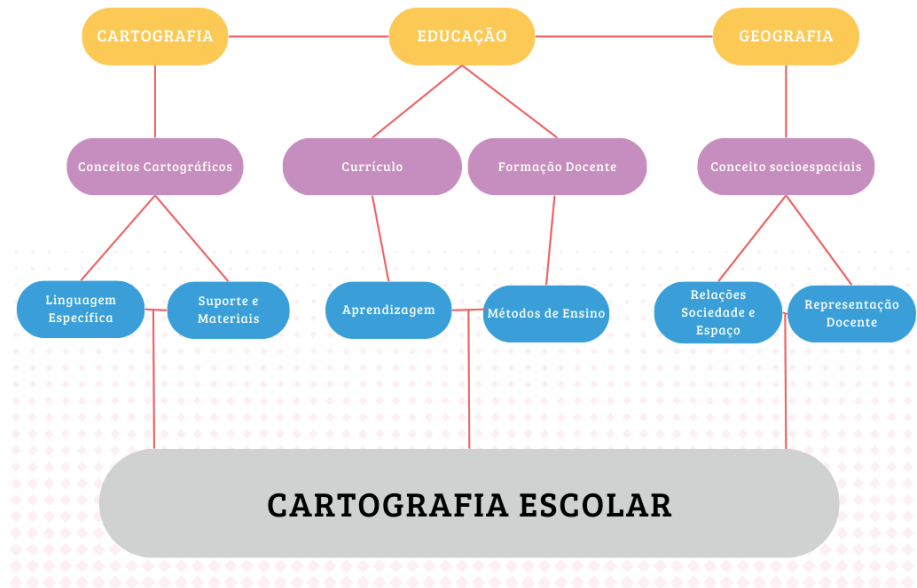
O trabalho está organizado em cinco momentos distintos, a saber: inicialmente, será abordado o conceito e a relevância da cartografia escolar; em seguida, será discutida a alfabetização cartográfica, explorando possibilidades para o ensino inclusivo; posteriormente, serão destacadas as relações entre o ensino de geografia e as tecnologias, com ênfase nas oficinas como instrumentos facilitadores do processo de ensino; em seguida, será analisada a aplicação da oficina e seus resultados; por fim, serão apresentadas as considerações finais, sintetizando os principais contribuições da pesquisa.

CARTOGRAFIA ESCOLAR: CONCEITO E RELEVÂNCIA

A cartografia escolar constitui-se enquanto um saber em construção no contexto histórico-social atual, definido pela junção da car-

tografia, educação e geografia, como demonstra o diagrama na figura abaixo. (Almeida, 2014).

Figura 1. Relação Cartografia, Educação e Geografia



Fonte: Almeida (2014). Org.: Os autores (2024)

No diagrama acima, Almeida (2014) apresenta os aspectos envolvidos na Cartografia, a Educação e a Geografia e como estes, agindo em consonância, resultam na Cartografia Escolar. A cartografia contribui unindo os conceitos geográficos, a linguagem gráfica e os suportes e materiais, a Educação surge com currículo, a formação docente, aprendizagem e os métodos de ensino, por fim, os conceitos socioespaciais, relações sociedade e espaço e as representações espaciais, advém da contribuição da Geografia. Por meio desse esquema, confere-se o caráter interdisciplinar da Cartografia Escolar.

Na mesma linha de raciocínio, Santos (2012) reitera a relevância intrínseca da integração entre o estudo da cartografia, da geografia e da educação. Essa união de áreas do conhecimento, quando aplicada ao contexto da educação básica, desencadeia um progressivo aprimoramento da cartografia escolar dentro do cenário educacional brasileiro. (Santos, 2012).

Ao promover a sinergia entre esses campos de conhecimento, abre-se espaço para uma abordagem interdisciplinar enriquecedora, capaz de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada do espaço geográfico.

Uma definição interessante sobre cartografia escolar é feita por Francischett (2007):

[...] A Cartografia Escolar possibilita pensar significativamente o conhecimento do espaço geográfico através da leitura e entendimento das representações cartográficas para além do objeto, ou seja, na constituição de seu significado. (Francischett, 2007, p. 1).

Como lembrado por Santos e Fachine (2007, p. 501): “A alfabetização cartográfica permite à criança desenvolver noções de espacialidade, fazendo-a perceber aquilo que está à sua direita e à esquerda, o que está perto e o que está longe; o que é grande e o que pequeno”. Nesse sentido, ao incorporar a alfabetização cartográfica no ensino, os estudantes são incentivados a explorar e compreender o mundo, relacionando com mais facilidade as categorias geográficas como, por exemplo, Espaço e Lugar.

Ferreira (2013), discute sobre o desenvolvimento da habilidade espacial que ocorre em consonância com o ensino da cartografia escolar. No sentido de representação do espaço, o mapa surge como uma ferramenta essencial, por proporcionar uma leitura aérea do espaço. Sendo assim, a introdução aos mapas surge como parte fundamental para desenvolver habilidades espaciais cruciais, como lateralidade e orientação, que são aptidões inatas e elementos essenciais para a alfabetização cartográfica. (Ferreira, 2013).

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO INCLUSIVO

A cartografia escolar é um tema que está inserido constantemente no debate que concerne o ensino de Geografia no Brasil. Apesar disso, Nogueira (2012) destaca que uma pequena parcela dos pro-

fessores da educação básica está acompanhando e aplicando novas possibilidades ao ensino da cartografia escolar.

Uma questão importante é relacionada ao ensino de cartografia, buscando a execução de forma inclusiva. “Para falar em inclusão deve-se pensar em propostas que vão além da escola, já que os objetivos da educação é a formação para a vida e para o mundo do trabalho” (Gouveia *et al.* 2018, p. 2). Diversas propostas são pesquisadas e estudadas para contribuir enquanto instrumento de inclusão na cartografia.

Um exemplo é a cartografia tátil, que se mostra como um importante recurso para a leitura e identificação do espaço por pessoas cegas e/ou baixa visão. A confecção de mapas, maquetes e outros objetos cartográficos utilizando alto-relevo ou *braile*, promove a percepção do espaço e conhecimento do meio por pessoas com deficiência (PCD). (Gouveia *et al.* 2018); (Vasconcelos, 1993).

Nogueira (2007) sugeriu a padronização de mapas táteis para promover a inclusão social e escolar. Em sua pesquisa, a autora sinaliza que, esse projeto impulsionou a integração e inclusão de pessoas com deficiência visual; com a metodologia artesanal e a utilização de papel microcapsulado, os mapas táteis se mostraram ferramentas valiosas para o ensino de informações espaciais para pessoas cegas e/ou com baixa visão. (Nogueira, 2007).

Outra experiência com a utilização de mapas e maquetes táteis foi relatada por Freitas (2017). É destacada, principalmente, a visão dos estudantes de licenciatura em geografia, onde estes vivenciaram possibilidades para o ensino inclusivo, destaca-se “[...] por meio do estímulo à sensibilidade sobre as diferenças humanas, ao potencial de cada um e ao respeito às histórias de vida.” (Freitas, 2017, p. 155).

Rodrigues, Cassol e Miranda (2020), revisitam as possibilidades de ensino de cartografia inclusivo para estudantes com deficiência auditiva e surdos. Nesse caso, pautando a utilização de jogos digitais como ferramentas de alfabetização cartográfica. Utilizando o jogo digital “*CartoCon: Nossa Expedição Geográfica*”¹ Esse estudo revelou resultados positivos. Os dados indicaram que o jogo digital, quando adaptado às necessidades dos alunos, representa uma ferramenta viável no ensino inclusivo da Cartografia Escolar, com ênfase nos es-

1 Link para acesso e download do jogo: <https://tuanytel.wixsite.com/cartografiaescolar/cartocon>

tudantes surdos. Os autores destacam a autonomia dos alunos com as tecnologias digitais, a dinamização das aulas e a promoção inclusiva do ensino, como ganhos importantes gerados com a utilização dessa ferramenta.

A partir dessas experiências, compreendemos o esforço por parte dos professores e estudantes de licenciatura em geografia na promoção de um ensino inclusivo e abrangente, explorando possibilidades e buscando a inserção de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Na contemporaneidade, Almeida e Almeida (2014), relembram o momento de transformações no ensino de cartografia em decorrência das novas tecnologias e recursos inovadores. Nesse sentido, “As novas tecnologias e recursos digitais podem facilitar, ou mesmo garantir, a inclusão dos estudantes com necessidades especiais e seus professores.” (Sena e Carmo, 2018, p. 120).

Batista, Becker, Cassol (2018, p. 31), visualizando essa problemática, apontam que:

Para isso, as aulas de Geografia devem trabalhar a representação do espaço geográfico de modo articulado com as múltiplas linguagens, tecnologias e mídias emergentes no contexto social, político, econômico, social, ambiental, multicultural que integra a vida em sociedade no século XXI.

Entretanto, torna-se importante ressaltar que, nem sempre, as escolas públicas acompanham tais transformações, comprometendo, assim, o verdadeiro sentido de educação emancipadora, coletiva e propositiva (Araújo, 2014).

ENSINO DE GEOGRAFIA E TECNOLOGIAS: ENFOQUE NAS OFICINAS ENQUANTO FERRAMENTAS FACILITADORAS PARA O ENSINO

Muitas pesquisas e estudos da área da educação reiteram a relevância da união entre a teoria e a prática em sala de aula. Mutschele e Gonsales Filho (1998), Lopes e Pontuschka (2009) e Fortuna (2015) são alguns dos trabalhos que tratam sobre essa junção que deve percorrer

a atuação do professor de forma articulada. Mutschele e Gonsales Filho (1998), inclusive, sugerem a utilização de oficinas enquanto ferramentas metodológicas para a conciliação entre a teoria e a prática de ensino.

No ponto de vista enquanto educador, a estruturação de oficinas demonstra a capacidade de criar experiências que promovem a integração entre teoria e prática, impulsionando o desenvolvimento da autonomia docente. Essa abordagem não apenas facilita a geração de conhecimento, mas também fomenta a cumplicidade entre professores, alunos e os recursos instrucionais envolvidos no processo educacional. (Junior e Oliveira, 2015).

A execução de oficinas pedagógicas visa superar as dificuldades dos alunos de maneira descontraída, afastando a pressão habitual da sala de aula e proporcionando um ambiente mais acolhedor. Essa abordagem pretende criar uma atmosfera na qual os alunos se sintam à vontade para participar ativamente, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e facilitando na compreensão dos conteúdos de forma mais eficaz. (Monteiro, *et al.* 2019).

Em contrapartida, apesar do impacto positivo, as oficinas pedagógicas e demais metodologias inovadoras, enfrentam obstáculos consideráveis para sua implementação nas escolas e entre os professores. Pandim (2006), cita que entre esses contratempos a imposição do Estado que impõe o recebimento de até 50 alunos por sala de aula, prejudicando a capacidade do professor de realizar atividades educativas eficazes; a infraestrutura física e o material nas escolas que frequentemente encontram-se deteriorados; a administração escolar, que em alguns casos, possui uma visão restritiva do ensino, limitando atividades fora do planejamento político e pedagógico tradicional e por fim, a resistência por parte dos professores em criar ou planejar atividades inovadoras. (Pandim, 2006).

É interessante ressaltar que tais dificuldades estão presentes principalmente no ensino público brasileiro, que, como citado anteriormente, compromete e atinge o ensino e aprendizagem dos alunos advindos das classes sociais menos favorecidas financeiramente.

Outra problemática envolve as novas tecnologias, que por vezes são utilizadas em oficinas e suas adaptações no ensino básico. Fonseca *et al.* (2013) destacam que a escola muitas vezes compete pela atenção

dos estudantes com a presença da informática e mídia em seu cotidiano. Tal fenômeno ocorre devido à necessidade de as instituições educacionais acompanharem e se adaptarem às transformações na sociedade e no mundo. Infelizmente, esse processo de atualização e adaptação nem sempre é efetivamente implementado na maioria das escolas.

Conferindo a definição de geografia de Macêdo, Silva e Melo (2012):

[...] A Geografia, ciência que analisa as relações entre a sociedade e a natureza, enquanto disciplina escolar pode atuar na preparação dos indivíduos para participar ativamente na sociedade, tendo em vista a necessidade de acompanhamento das transformações da mesma. (Macêdo, Silva e Melo, 2012, p. 138).

Nesse sentido, é viável explorar as oportunidades oferecidas no ensino de geografia dentro desse contexto tecnológico. “Assim, ao ensinar Geografia, não devemos dispensar a hipótese de que a própria tecnologia pode ser uma de nossas ferramentas de trabalho.” (Fonseca, *et al.* 2013, p. 148).

Maio e Setzer (2011), propõem a utilização das tecnologias para o ensino de geografia com a utilização de mapas presentes em softwares. Os autores ressaltam que um mapa interativo é um produto cartográfico assistido por computador que permite interações com o usuário, imitando a habilidade humana de visualizar lugares e distribuições. A visualização cartográfica foca na representação gráfica de dados geoespaciais, enquanto o sistema de informação geográfica (SIG) vai além, incorporando armazenamento, análise e manipulação de dados. Ambos desempenham papéis importantes na comunicação e interpretação de informações geográficas - o que pode ser muito útil em sala de aula - auxiliando na compreensão espacial dos estudantes, estimulando a participação ativa e promovendo uma abordagem educativa diferenciada, focando em ferramentas e recursos tecnológicos.

Ainda sobre os benefícios do alinhamento entre ensino de geografia e tecnologia, em seu trabalho Barbieri (2018, p. 25) explana o seguinte:

A tecnologia utilizada possibilita a interação entre o conhecimento transmitido ao aluno de geografia e o conteúdo palpável desse conhecimento. A possibilidade de

um aluno poder viajar por outras localidades sem sair da sala de aula leva a uma amplitude do conhecimento, uma melhor forma de absorção. A utilização dessas ferramentas tecnológicas desperta maior interesse pela disciplina, traz uma maior motivação.

Dessa forma, é interessante compreender que o impacto da utilização correta e bem ajustada de ferramentas tecnológicas pode ser de fato positivo para aplicações de oficinas e para o ensino de geografia.

No relato de experiência narrado seguidamente, não se discorre acerca de procedimentos metodológicos inclusivos, dado que nenhum dos estudantes participantes da oficina apresentava deficiência. No entanto, destaca-se a relevância de verificar tais informações antes da execução de qualquer tipo de atividade a fim de desenvolver uma oficina inclusiva que atenda a todos os estudantes.

APLICAÇÃO DA OFICINA: DISCUSSÕES E RESULTADOS

O programa “Biotemas na Educação Básica”, conduzido pelo Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros (DEPE/Unimontes), desempenha um papel de significativa relevância no contexto educacional. Sua iniciativa promove a integração entre estudantes provenientes de diferentes campos do saber e alunos matriculados na educação básica de instituições de ensino públicas. (Ascom, Unimontes, 2019).

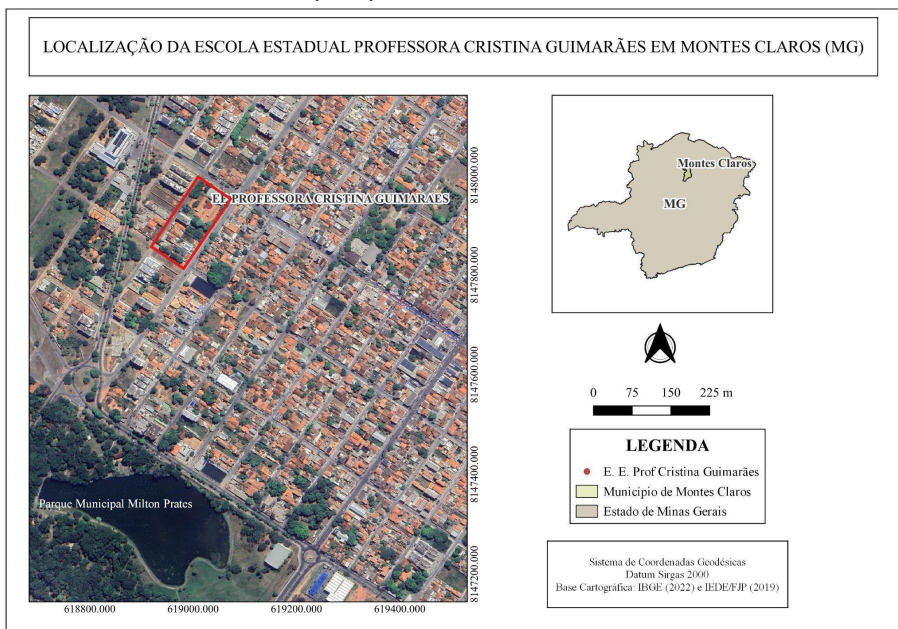
O BIOTEMAS, é um projeto de extensão que representa um espaço de construção coletiva, entre as diversas áreas do conhecimento e diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Representa ainda para a Educação um momento privilegiado de divulgação e difusão dos conhecimentos acadêmicos, científicos e culturais, além de ser um espaço para a discussão de temas ligados à ciência e à tecnologia. (Ascom, Unimontes, 2019).

A colaboração entre a sociedade, universidades e escolas, especialmente as de natureza pública, desempenha um papel preponderante no aprimoramento da experiência educacional de alunos, acadêmicos e professores. Este arranjo colaborativo apresenta relevância significativa não apenas para o progresso dos estudantes, mas também

para o desenvolvimento mais amplo da comunidade. A interação entre as instituições educacionais e a sociedade possibilita uma troca mútua de conhecimentos e experiências, propiciando uma compreensão mais aprofundada e abrangente da realidade social, cultural e prática, muitas vezes negligenciada nos currículos convencionais. Para os alunos, a presença e engajamento de membros da sociedade proporcionam uma aprendizagem contextualizada e enriquecedora. (Macedo, 2023).

Assim sendo, o Projeto Biotemas é regularmente conduzido semestralmente, com o propósito de enriquecer a experiência educacional dos envolvidos. A oficina em questão foi executada em 27 de Setembro de 2023, na Escola Estadual Professora Cristina Guimarães, situada na Avenida Tito Versiane dos Anjos, nº 890, no bairro Augusta Mota, em Montes Claros-MG. Abaixo segue o mapa de localização da escola sede da oficina.

Mapa 01. Localização da Escola Estadual Professora Cristina Guimarães em Montes Claros (MG)



Fonte: IBGE (2022) e IEDE/FJP (2019). Org.: Macedo (2024)

A oficina intitulada “Localizando meu Espaço - Cartografia no Ensino Fundamental” foi especificamente direcionada aos alunos do

8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e ocorreu no turno matutino. Essa oficina foi elaborada com o intuito de proporcionar aos participantes uma compreensão aprofundada e contextualizada da temática cartográfica, explorando conceitos de localização e espacialidade de maneira prática e interativa.

A seguir, será apresentado o Quadro 01, o qual detalha a estrutura e o planejamento da oficina:

Quadro 01 - Ementa da Oficina de Cartografia

TÍTULO: Localizando meu espaço – cartografia no ensino fundamental
PÚBLICO-ALVO: Alunos do ano Ensino Fundamental Anos Finais
OBJETIVO(S): · Representar o trajeto casa – escola por meio de um mapa; · Problematicar a observação dos alunos aos elementos da paisagem; · Apresentar a importância da utilização de mapas e suas funções; · Promover a alfabetização cartográfica; · Desenvolver interação, colaboração e troca de experiência entre os estudantes;
EMENTA: · Apresentar conceitos básicos da linguagem cartográfica: “O que é um Mapa?” “Quais são seus elementos?” · Questionar a observação dos estudantes no trajeto casa x escola: Qual o meio de transporte utilizado? Qual a distância percorrida? O que observam que chama atenção? · Propor a elaboração de um mapa traçando o trajeto casa x escola, considerando os elementos da paisagem, locais percorridos e demais manifestações.
METODOLOGIA: · Eixo Integrador: Realidade Social e sua dinâmica espacial · Uma proposta metodológica baseada na participação dos estudantes com pressupostos pedagógicos de problematização e diálogo composta pelas seguintes etapas: fundamentação teórica, aplicação do tema, atividade integradora e socialização da aprendizagem. Para a execução da presente oficina os recursos didáticos utilizados serão: projetor, notebook, caixa de som, vídeo, folha A4, lápis e/ou caneta, lápis de cor (opcional). · Autolocalização e localização a partir das experiências do mundo vivido e a percepção do sujeito no espaço. · Eixo transversal: Produção do conhecimento geográfico com o trabalho das categorias do espaço perceptivo do sujeito.

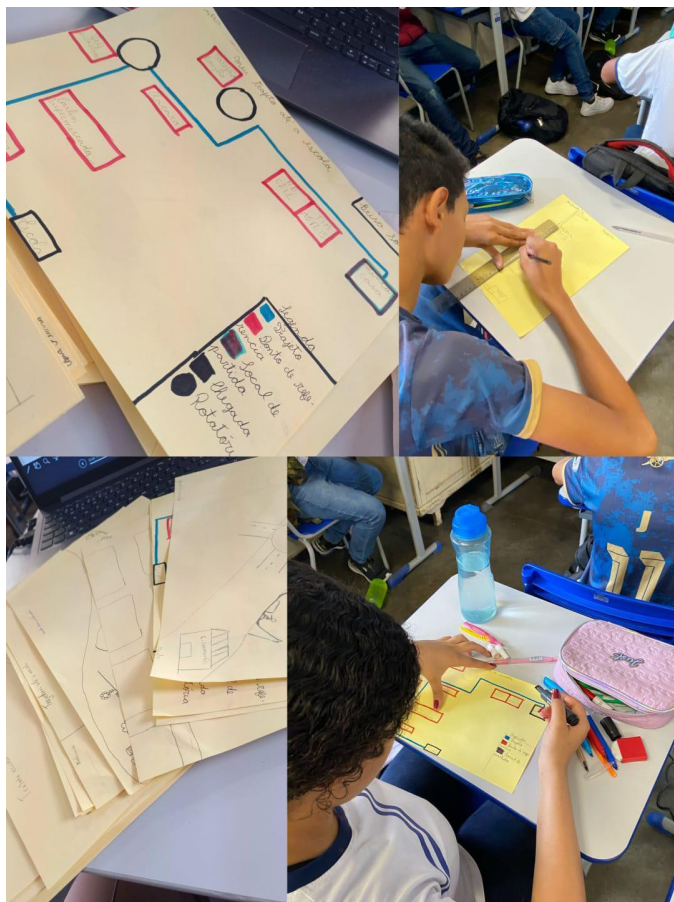
Fonte: Própria dos autores (2024).

A ementa proposta visa introduzir os conceitos fundamentais da linguagem cartográfica, com foco na compreensão dos elementos constituintes de um mapa. Inicialmente, foram apresentadas as definições essenciais acerca do que constitui um mapa e quais são os seus componentes básicos. Posteriormente, a abordagem levou o questionamento dos alunos sobre suas observações durante o trajeto casa-escola, com o intuito de instigar a reflexão sobre o meio de transporte utilizado, a distância percorrida e aspectos relevantes percebidos no ambiente circundante. Por fim, foi proposto a atividade prática de elaboração de um mapa que trace o trajeto casa-escola, levando em consideração não apenas os aspectos geográficos, mas também as características da paisagem, os locais percorridos e outras manifestações pertinentes.

Essa atividade teve como objetivo não apenas aplicar os conceitos previamente discutidos, mas também estimular o pensamento crítico e a observação detalhada do espaço experimentado pelos alunos. A elaboração desta oficina foi realizada de forma colaborativa, contando com a contribuição da Professora Dra. Dulce Pereira dos Santos e do Professor Dr. Rahyan de Carvalho Alves, o que resultou em um desenvolvimento positivo da atividade.

Inicialmente, ao iniciar a atividade em sala de aula, foi feita uma apresentação por meio de slides, os quais abordaram o conceito de mapa e seus elementos primordiais, fornecendo exemplos elucidativos. Em seguida, após essa exposição inicial, os procedimentos da oficina foram detalhados aos estudantes, os quais foram providos com folhas de papel A figura abaixo mostra fotos dos estudantes realizando seus mapas.

Figura 02. Mapas realizados pelos estudantes durante a execução da oficina



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Durante a execução da atividade, observou-se uma diversidade de expressões por parte dos estudantes, os quais interpretaram o trajeto de suas residências até a escola de maneiras distintas, enfatizando aspectos que consideravam relevantes e especiais. Os títulos atribuídos aos mapas variaram conforme a percepção individual e a realidade experimentada por cada aluno. Alguns estudantes inicialmente manifestaram receio em relação à elaboração dos desenhos, porém, ao final, todos entregaram seus trabalhos, evidenciando uma experiência positiva. Ficou claro para os estudantes o propósito da atividade, e sua participação resultou em uma compreensão satisfatória

dos conceitos abordados. Na figura abaixo, segue uma colagem com fotografias das acadêmicas durante a execução da oficina.

Figura 03. Registros da execução da oficina



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Após a conclusão da atividade, os acadêmicos elaboraram um resumo expandido que abordou os eventos ocorridos durante a implementação da oficina “Localizando meu espaço - Cartografia no ensino fundamental” no âmbito do programa Biotemas, direcionada a uma turma do 8º ano. O objetivo da oficina foi introduzir conceitos fundamentais de cartografia, enfatizando sua pertinência no cotidiano. Utilizando a cartografia escolar como recurso didático, foram abordados temas relacionados aos mapas e cartas geográficas, visando facilitar

a compreensão dos alunos. A apresentação contemplou a definição de mapas e a exploração de diferentes tipos, com ênfase nos elementos primordiais como título, legenda, escala, orientação e projeção.

Destacou-se a receptividade favorável por parte da instituição escolar, a qual reconheceu a importância do programa Biotemas tanto para os alunos quanto para os acadêmicos envolvidos. Para estes últimos, a experiência revelou-se significativa, contribuindo para seu desenvolvimento profissional ao proporcionar a aplicação prática de métodos de ensino em um ambiente real. Além disso, a interação com os alunos propiciou o aprimoramento de habilidades sociais e emocionais, consolidando uma compreensão mais profunda das complexidades inerentes ao contexto escolar.

Por meio da execução desta oficina é importante ressaltar que o ensino de cartografia desempenha uma função essencial no processo de educação dos estudantes, colaborando para o desenvolvimento de competências na interpretação visual, consciência espacial e compreensão do mundo. (Macedo *et al.* 2023).

Essa constatação ressalta a importância de incluir atividades cartográficas no currículo escolar como forma de promover uma educação geográfica mais abrangente e significativa. Além disso, evidencia-se a relevância de abordagens práticas e contextualizadas, como a oficina mencionada, para estimular o interesse dos alunos e facilitar a assimilação dos conteúdos. Ademais, é fundamental considerar a necessidade de formação continuada dos professores para poderem implementar efetivamente práticas inovadoras no ensino de geografia, incluindo o uso de recursos tecnológicos e a integração de diferentes linguagens no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir, torna-se fundamental destacar a relevância da cartografia no contexto do ensino geográfico, reconhecendo-a não apenas como uma disciplina tradicional centrada na concepção e utilização de mapas, mas também como um instrumento essencial para promover o desenvolvimento do pensamento espacial entre os estudantes. A cartografia escolar, direcionada ao ensino e aprendizagem da

geografia, desempenha um papel crucial na formação dos alunos, visto que contribui significativamente para o aprimoramento de habilidades cognitivas fundamentais, tais como análise, síntese e interpretação de dados espaciais.

A evidência empírica derivada da aplicação prática de oficinas de cartografia no âmbito da educação básica atesta a eficácia de abordagens pedagógicas contextualizadas e interativas, as quais não somente estimulam o interesse dos alunos, mas também facilitam a assimilação dos conteúdos geográficos.

Entende-se, portanto, a importância de integrar atividades cartográficas de maneira substantiva no currículo escolar, visando promover uma educação geográfica mais abrangente e significativa. Além disso, ressalta-se a imperatividade de oferecer formação continuada aos professores, a fim de capacitá-los para implementar efetivamente práticas inovadoras no ensino de geografia, inclusive mediante a utilização de recursos tecnológicos e a integração de diferentes linguagens no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. 2º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araújo de. Fundamentos e Perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Uberlândia, v. 66, n. 4, p. 885-897, jul./ago. 2014.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação e Desigualdade: A conjuntura atual do Ensino Público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, v. 2, n. 3, p. 125-157, jan./jun. 2014.

ASCOM Unimontes. **Programa Biotemas envolve mais de 560 acadêmicos e promove a interação da Unimontes com a sociedade**. Unimontes.br, 2019. Disponível em <<https://unimontes.br/programa-biotemas-envolve-mais-de-560-academicos-e-promove-a-interacao-da-unimontes-com-a-sociedade/>>. Acesso em 08 de Fev. de 2024.

BARBIERI, Thiago Antônio. **O uso da tecnologia no ensino de Geografia**, 2018, 35 p. Monografia (Especialização em Educação: Méto-

dos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018

BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode; CASSOL, Roberto. Multiletramentos e Multimodalidade na Cartografia Escolar para o ensino de Geografia: Considerações Gerais. **Revista Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12, n. 12, p. 1-10, nov. 2019.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**. Santa Maria, UFSM. Vol. 7, n. 2 (maio./ago. 2014), p. 65-76, 2014.

FERREIRA, Ricardo Vicente. A cartografia escolar e o desenvolvimento da habilidade espacial. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2013.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Cartografia Escolar Crítica. *In*: Encontro Nacional de Prática em Ensino de Geografia, 9, 2007, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, p. 1-14, 2007.

FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. Cartografia Escolar e Inclusiva: Construindo pontes entre a universidade, a escola e a comunidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 135-157, jan./jun. 2017.

FONSECA, Samuel Ferreira da, *et al.* Ensino de Geografia: Uso e Aplicação de Oficina de Cartografia enfatizando as formas de orientação. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 17, n. 2, p. 147-159, mai./ago. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOUVEIA, Mateus, *et al.* O uso da cartografia tátil como ferramenta de inclusão para os deficientes visuais. *In*: Encontro Nacional de Geógrafos, 19., 2018, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, p. 1-9, 2018.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de. Oficinas Pedagógicas: Uma proposta para reflexão e a formação

de professores. **Revista Química nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 125-133, mai. 2015.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: Teoria e Prática. **Revista Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p.173-191, 2009.

MACEDO, Gabriela Amorim de, *et al.* Localizando Meu Espaço - Cartografia no Ensino Fundamental. *In*: Congresso Biotemas nas Escolas, 9., 2023, Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2023.

MACÊDO, Helenize Carlos de; SILVA, Robson de Oliveira; MELO, Jossandra Araújo Barreto de. Oficina Pedagógica: uso de Geotecnologias no ensino de Geografia e as transformações na sociedade e reflexos na escola. **Revista Geografia**, Londrina, v. 21, n. 2, 137-149, nov. 2013.

MAIO, Angelica Carvalho di; SETZER, Alberto Waingort. Educação, Geografia e o desafio de novas tecnologias. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 24, n. 2, p. 211-241, 2011.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MONTEIRO, Heloiza Ribeiro de Sena. A importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2019.

MUTSCHELE; Marly Santos; GONSALES FILHO, José. **Oficinas Pedagógicas**: A arte e a magia do fazer na escola. 5º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NOGUEIRA, Ruth Emília. Padronização de mapas táteis: Um projeto colaborativo para inclusão escolar e social. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 87-111, jan. 2007.

ORTEGA, Thiago Fernandes. O ensino de cartografia e o desenvolvimento de competências de aprendizagem: uma contribuição para a formação do professor de geografia no ensino fundamental II. Tese (Mestrado em Geografia Física) - **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

_____. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), Inclusão e Cartografia Escolar. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, p. 228-257, jul. 2012.

PANDIM, Andréia Rodrigues. **Oficina Pedagógica de Cartografia: Uma proposta metodológica para o ensino de Geografia**, 2006, 78 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia). Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, 2006.

PEDROSO, Júlia de Souza; SILVA, Kauana Soares da; SANTOS, Laiza Padilha dos. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **Revista da Jornada de Iniciação Científica e de Extensão Universitária**, Curitiba, v. 9, n. 9, 2017.

RODRIGUES, Tuane Telles; CASSOL, Roberto; MIRANDA, Wilson de Oliveira. Cartografia Escolar Inclusiva: O jogo digital educacional como instrumento na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 248-265, abr. 2020.

ROSSI, Murilo Vogt. **A cartografia escolar frente à ciência geográfica renovada: Uma questão socioespacial**, 2019, 258p. Tese (Doutorado em Geografia). Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Clézio. **Por uma Cartografia Escolar**. 1º ed. Santo André: Gecart, 2012.

SANTOS, Flávio dos; FECHINE, José Alegnoberto Leite. A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 50, p. 500-515, jul./set. 2015.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia Tátil: O papel das tecnologias na Educação Inclusiva. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 102-123, jul. 2018.

VASCONCELOS, Regina Araújo de Almeida. **Cartografia Tátil e o deficiente visual: Uma avaliação das etapas de produção e uso dos mapas**. 1993. Tese (Doutorado em Geografia Física). Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TECENDO DIÁLOGOS NA/DIA GEOGRAFIA

Carlos Alexandre de Bortolo

Doutor em Educação

INTRODUÇÃO

Estamos diante de vários problemas ambientais provocados por atividades humanas, e estes têm se tornado indispensáveis às questões relacionadas ao meio ambiente dentro do meio da Educação formal, isto já na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental, e essa abordagem é feita por meio dos educadores que atuam nesses níveis da Educação básica. Portanto, para que esse primeiro contato do educando com as questões ambientais possa dar início a um processo contínuo de valorização da consciência, é necessário que o profissional que está em contato com estes alunos e inserido em sua realidade social exerça o seu papel de incentivador da participação, valorizando e instigando novas habilidades em seus alunos (Penteado, 2007).

Ponto importante que instigou a pesquisa acerca do tema deste estudo foram os novos desafios que os professores enfrentam e tem contato dentro de seu campo de trabalho, a escola; e necessitam sentir-se preparados para atuar de acordo com eles, e assim as questões ambientais se fazem presentes e cada vez ganham maior espaço e importância dentro da escola, o que é afirmado por diversos autores de nossa pesquisa como: Penteado (2007), Ruscheinsky (2002), Giesta (2002), Novicki (2010).

Com estes e outros aspectos das questões ambientais dentro dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior dos ambientes de ensino, este estudo se mostrou relevante para professores já formados e atuantes, e principalmente para professores que estão em processo de formação, de maneira que o estudo trouxesse enfoque à diversos conteúdos da Educação Ambiental, como seus obje-

tivos e finalidades; a relação da escola com o meio ambiente; o papel do professor, e de que forma isso contribui para a formação desses futuros professores durante o curso de Licenciatura em Geografia, para que eles percebam o meio ambiente em sua totalidade e também utilizando métodos que abordam os conteúdos ambientais de forma interdisciplinar, auxiliando assim sua prática educativa.

Desta forma, a problemática deste trabalho foi definida da seguinte maneira: Qual a relevância da disciplina de Educação Ambiental na formação do professor do curso de Geografia?

E para responder a este questionamento foi utilizado um instrumento geral para a pesquisa: Analisar como nos respectivos cursos compreendem a importância da disciplina de Educação Ambiental para a formação enquanto docentes.

Também contamos com outros objetivos específicos, que foram, definir com base em um levantamento bibliográfico o conceito e as finalidades da Educação Ambiental e como se deu o seu início; Apresentar qual a relevância de se discutir conteúdos voltados às questões ambientais dentro do curso de graduação em Geografia e qual é o papel do professor no século XXI frente a estas questões.

Desta maneira, o ensaio se estrutura da seguinte forma: Introdução, parte da pesquisa onde é exposto o desenvolvimento desta. No segundo capítulo intitulado de “Educação Ambiental e Suas Características”, onde são dispostas ideias de diversos autores sobre o que é a Educação Ambiental. Logo em seguida, temos a “Educação Ambiental e a Formação de Professores”, é o espaço da pesquisa onde se destacam os métodos da formação de professores no curso de Geografia nos dias atuais, e se essa formação vai de encontro às necessidades do profissional frente aos conteúdos e práticas da Educação Ambiental. E na última parte, são destacadas as “Considerações Finais” da pesquisadora sobre todo o tema desenvolvido.

COMO ENTENDER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SÉCULO XXI

Os problemas ambientais que enfrentamos atualmente em nossa sociedade estão sendo progressivamente agravados pelos efeitos da própria forma como a sociedade se encontra organizada. Além da

falta de consenso sobre os efeitos da tecnologia, do consumismo, do controle da natureza, entre outros que se encontram em meio aos debates acerca deste tema. Se a única possibilidade é pensar a natureza em meio dos esquemas sociais, todos os cidadãos são convidados a atuar e participar da construção de uma harmonia entre esses dois conjuntos, homem e natureza, e assim pensar por meio dos passos da Educação Ambiental (Costa; Ruscheinsky, 2002).

Mas o que é Educação Ambiental? Como se pratica? De que forma posso atuar conforme estes conteúdos? Estas são questões que muitas vezes são levantadas, e tendo como dificuldade principal, a falta de conhecimento sobre tais assuntos, ou até mesmo a falta de esclarecimento sobre eles.

Conforme aponta Dias (2004):

Educação Ambiental é um processo no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros. (Dias, 2004, p.523).

Assim, notamos que para o autor citado, a Educação Ambiental é entendida como um processo que move os indivíduos a enxergarem e atuarem de forma inovadora frente às problemáticas ambientais, modificando sua forma de viver e agir em seu meio ambiente, além de adquirirem novas experiências para compartilhar e buscar mudanças para o futuro.

Tristão (2002) assim pontua:

A Educação Ambiental é entendida, de modo geral, como uma prática transformadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos e co-responsáveis por um desenvolvimento que respeite as mais diferentes formas de vida. (Tristão, 2002, 169).

Na visão da autora, a Educação Ambiental se relaciona a uma prática transformadora, que objetiva a formação de pensamentos crí-

ticos e cidadãos que se desenvolvam respeitando a natureza e o seu espaço de contato com estes elementos.

Já para Gadotti (2000):

A Educação Ambiental, também chamada de ecoeducação, vai muito além do conservacionismo, trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico. (Gadotti, 2000,p.240).

Para Gadotti (2000), a Educação Ambiental se relaciona a uma diferente forma de educação, a ecoeducação, que se estabelece por uma relação de equilíbrio entre as pessoas que estão à nossa volta e com os ambientes onde temos um contato mais próximo e cotidiano, como a trabalho, casa, etc. Notamos que ele parte para uma concepção diferenciada, que não interpreta a Educação Ambiental somente com a relação com a natureza e seus elementos, mais uma relação que parta inicialmente de nossa vida atual, nos espaços onde passamos muito tempo de nossa vida e com as pessoas que nos acompanham nessas rotinas.

Marcatto (2002, p.12) afirma que:

A Educação Ambiental é uma das ferramentas existentes para a sensibilização e capacitação da população em geral sobre os problemas ambientais. Com ela, busca-se desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais e a necessidade urgente de nos debruçarmos seriamente sobre eles. Como um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas passem a ser agentes transformadores, participando ativamente da busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle social do uso dos recursos naturais.

Notamos que o autor percebe a Educação Ambiental como uma motivação para a população entrar em contato com os problemas causados pelo nosso modo de vida atual, e partirmos para busca de soluções para esses problemas.

Como destaca Ruscheinsky (2002, p.64):

Considerando que o campo da educação ambiental ainda está buscando as bases epistemológicas para a sua constituição mais sólida entre as interpretações científicas, as investigações e as áreas tidas como tradicionais dos cientistas da educação parecem desconhecer a emergência de uma nova perspectiva denominada educação ambiental, cuja ótica inovadora refere-se à apreensão do objeto da investigação e à interação com os atores sociais que propõem uma nova maneira de integração ambiental.

A Educação Ambiental busca espaço entre as ciências e entre o olhar desconhecido para as necessidades dispostas pelo meio ambiente, um olhar de quem fecha os olhos para a realidade. Também necessita de indivíduos que desejam propor uma maneira diferenciada para abrir este espaço, sob um olhar inovador.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO AS QUESTÕES AMBIENTAIS

Os conteúdos voltados para análise dos problemas ambientais têm sido cada vez mais abordados e discutidos dentro do contexto escolar em nosso país. Inicialmente, pela questão de que as agressões que o homem pratica na natureza têm tido cada vez mais espaço na mídia nacional, sendo condenadas e politizadas. Além das novas e escassas iniciativas por parte do poder público que vem com o intuito de preparar e atender a essas necessidades tão urgentes (Giesta, 2002).

Também se nota uma grande quantidade de textos propagando mensagens de atenção ao meio ambiente, estes estão presentes em reportagens, propagandas, embalagens de produtos industrializados e tantos outros. Eles se propagam pelos meios de comunicação onde a maioria da população tem acesso, e que em sua maioria, são os únicos por onde eles se informam; como em programas de televisão, jornais e revistas de grande circulação (Giesta, 2002).

Conforme Cunha e Tavares Júnior (2010, p.43):

Desde a constituição de 1988, quando a preservação do meio ambiente passou a ser oficialmente um dever do Estado, a Educação Ambiental (EA) começou a ocupar um espaço cada vez maior na política educacional brasileira.

Foi a partir da abordagem ambiental feita pela nossa lei maior, a Constituição Federal, que a Educação Ambiental passou a ser vista como dever do Estado, e parte integrante dos conteúdos escolares nacionais, e então começaram a surgir projetos para sua implantação nestes espaços.

Nesta perspectiva, a escola é seguramente dos locais sociais onde a Educação Ambiental pode e deve ser tratada de forma clara e diferenciada por parte de seus profissionais. Trata-se de uma tarefa que deve ser cultivada desde os primeiros anos da experiência escolar, de forma séria e organizada, dando forma a algo maior que um hábito desses alunos, mais uma opção de vida e de conduta (Penteado, 2007).

De acordo com Novicki (2010, p.21):

A formação inicial e continuada de professores é fundamental para que a temática ambiental seja abordada em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, frente ao desafio colocado pela questão socioambiental, o professor é fragmentado em sua práxis (reflexão-ação), pois não participa no processo de formulação das políticas educacionais, cabendo-lhe a execução do que foi decidido.

O autor a formação de professores é fundamental dentro das temáticas ambientais, e cabe a estes profissionais tratarem do processo de aprendizagem desses conteúdos, mas o problema se fixa na distância existente entre o currículo, as práticas e as maneiras como são formuladas as leis que regem a educação, que em sua maioria não leva em conta a opinião e nem o papel do professor.

Loureiro (2010, p.119) se posiciona em relação à estrutura dos cursos de formação de professores e sua função social remetente na área da educação:

Não se pode pensar, por exemplo, em formação de professores apenas por meio de horas de curso dadas e metodologias lúdicas e participativas utilizadas. A concretização da educação no sistema educacional depende de aspectos cognitivos e de sensibilização individual, mas também de uma capacidade concreta de intervenção naquilo que é estruturante da educação. Assim, não cabe fomentar a formação de professores sem pensar em organização curricular, gestão escolar, carga horária docente em sala de aula e para estudos e planejamento integrado, projeto político-pedagógico, e no papel que cumpre cada etapa da escolarização no atendimento das demandas sociais e de mercado.

Desta forma nos deparamos com o curso de Geografia no Brasil, como o curso de formação de licenciados em Geografia como professores habilitados para atuar desde a Educação infantil até o ensino médio e superior, como em tantas outras áreas remetidas à Educação ambiental. Na estruturação nacional desses cursos de licenciatura tão importantes para os caminhos da Educação nacional, fica uma questão em aberto que se relaciona com a natureza desta pesquisa. Na estrutura do documento oficial que regulariza e estabelece as diretrizes desses cursos de graduação, contém espaço, oficialmente garantido entre seus escritos, para os conteúdos e problemáticas ambientais, dentre tantas outras que são fundamentais para a educação?

Assim os autores Cunha e Tavares Júnior (2010, p.61) destacam algumas possibilidades da disciplina de Educação Ambiental ser articulada na formação inicial de professores:

- Trata-se de um espaço-tempo privilegiado para o questionamento e movimento das concepções pessoais sobre meio ambiente e EA, com vistas à reflexão sobre a racionalidade instrumental/ambiental.
- O oferecimento da disciplina para alunos de diversos cursos pode contribuir para a constituição de uma equipe de trabalho interdisciplinar.

- As atividades práticas em EA, como o mapeamento ambiental, podem transcender o reducionismo clássico das disciplinas acadêmicas, integrando outros conhecimentos, valores e atitudes advindos do contato com os saberes populares.

Os autores são a favor de espalhar a temática ambiental em diversos cursos dentro de uma instituição de ensino, não ficando específicos para a formação de professores, assim proporcionando a todos de forma interdisciplinar o conhecimento dessas problemáticas e formas de trabalho em grupo para levar adiante seus saberes.

Conforme as descrições relacionadas, a inserção de uma disciplina de Educação Ambiental na formação inicial de professores garante a abordagem do tema, embora sua real legitimidade seja baseada no esforço do grupo que a ela têm acesso, e dos fatores que os influenciam. Mas, que ao seu tempo são merecedores de novas abordagens e um olhar sensível aos tópicos gerados nessa disciplina (Cunha; Tavares Júnior, 2010).

De acordo com Loureiro (2010, p.119-120):

É preciso criar tensionamentos internos aos processos educativos ambientais, levando educadores e educandos à constante problematização e reflexão, por meio da contextualização e historicização dos temas escolhidos. Normalmente, os temas ambientais são tratados pela órbita das responsabilidades pessoais e do apelo moral. Não se abordam as condicionantes econômicas e culturais da questão selecionada e, portanto, não se problematiza a realidade, tampouco se permite uma mobilização coletiva que interfira em espaços e políticas públicas que podem reverter os processos destrutivos. Isso não significa dizer que o tratamento de qualquer questão ambiental deva ser estritamente pelo olhar político e coletivo, mas sim que este é indispensável para nossas opções individuais.

E fica claro que os conteúdos relacionados às temáticas ambientais, tratados na formação inicial de professores são de extrema importância para que esse profissional saiba atuar frente a esses objetivos e conteúdos em sua vida profissional. Mas que devem também

ser tratados com um olhar problematizador pelos futuros professores, e não somente a fim do cumprimento de disciplina de seu curso, como enriquecimento profissional e pessoal.

TEMÁTICAS AMBIENTAIS E A FORMAÇÃO: O DESAFIO DO EDUCADOR/PROFESSOR

No campo da educação ambiental está mais do que reconhecida a importância e a necessidade vital que o sistema de ensino escolar pode proporcionar para difundir e aprofundar perspectivas e políticas ambientais. Especialmente por ser esse um espaço amplo e rico em diferenças onde se pode tratar de aspectos relevantes para refinar as representações sociais, e a visão de mundo e de meio ambiente que tem acesso cada participante desse processo educacional (Ruscheinsky, 2002).

Segundo Tristão (2002, p.170):

Refletir sobre os desafios de ser educador/a, de modo geral, está diretamente associado à inserção da educação ambiental na educação. Além de ser um compromisso ético político do/a educador/a é uma proposta educativa que se contrapõe a qualquer forma de reducionismo.

Esta autora entende que a Educação Ambiental é um dos muitos desafios que o professor encontra em seu trabalho no meio educacional. Também relembra que esta prática deve ser mais que um compromisso profissional, deve ser um compromisso ético com a educação, e com a realidade em que estamos inseridos.

Embora hoje em dia seja muito radical para muitos professores, partirem para uma prática de transformação, tendo em vista a realidade das escolas e a postura destes profissionais, que tem sido desde sempre formal e ultrapassada para as necessidades urgentes do nosso sistema de ensino (Giesta, 2002).

Dessa forma Giesta (2002, p.165-166), faz um apontamento sobre as práticas cotidianas de muitos professores:

A prática docente no cotidiano escolar tem se caracterizado pela transmissão de informações, pressionada pelo

conteúdo programático a ser desenvolvido durante o ano letivo. Questionar o meio escolar, natural e social, assim como os procedimentos pedagógicos vigentes e se dispor a apresentar sugestões para a construção coletiva de propostas pedagógicas são difíceis de realizar na escola, pois, predominantemente, a cultura e o conceito mais difundido nessa instituição, é de que os professores “sabem” e devem transmitir “seus conhecimentos” aos estudantes, que, por sua vez, devem “recebê-los” e demonstrar que os guardaram na memória, para saírem bem nas avaliações feitas periodicamente.

A autora afirma que atualmente faltam nas escolas diversos questionamentos por parte dos professores, como em relação aos processos pedagógicos, metodologias de ensino, propostas e outras tão importantes. E que a pressão em dar conta de tantos conteúdos durante o ano letivo leva os professores a esquecerem deste papel fundamental na construção do ensino.

Mas quando falamos em tratamento das temáticas ambientais na escola, sabemos que o que realmente fará a diferença é uma postura não tradicional por parte dos professores, o enfrentamento a estes desafios, e uma visão atual das razões as quais nos levam a tratar esse tema.

Duvoisin (2002, p.98) faz um apontamento sobre a situação de nossos professores:

Os professores de hoje são fruto de uma educação excessivamente formal, centrada na memorização e na transmissão de conhecimento, desenvolvida em relação unilateral de ensinar-aprender, pela qual foram reduzidos a alunos-objeto, adestrados e domesticados [...]

O autor relembra que os atuais professores, muitas vezes reproduzem as práticas de sala de aula pela qual eles passaram quando alunos, sem pensar que a educação necessita de mudanças. Os alunos mudaram, as necessidades atuais são outras e a escola ainda se encontra parada no tempo em relação a muitas práticas e procedimentos de ensino.

Como fatos que ocorrem em muitas salas de aula: a temática ambiental é reduzida a visitas anuais a parques ou reservas naturais,

falas extremamente minimizadas sobre a situação água no mundo, desmatamento, entre outros que são lembrados facilmente. Ou ainda como o acontecimento mais comum, a relação do homem com a natureza só é lembrada em datas comemorativas como dia da água, da árvore e do meio ambiente; levando a Educação ambiental a um aspecto de superficialidade (Evaristo, 2010).

Com este pensamento podemos entender que professor e alunos não são os únicos envolvidos neste processo, mas que ele deve ser articulado com toda a equipe pedagógica da escola e seus funcionários, além do envolvimento das famílias e da comunidade em torno deste espaço.

E levando em conta os desafios que partem do professor para com sua própria atuação no âmbito das relações ambientais e do currículo escolar, um conteúdo que se mostra essencial para iniciar o exercício das ações ambientais dentro dos espaços educativos é certamente a leitura de mundo.

De acordo com Ruscheinsky e Costa (2002, p.82):

A educação ambiental que queira problematizar as condições de existência necessariamente penetrará no terreno das representações sociais. Na leitura do real os indivíduos consolidam representações que se ancoram no contexto em que vivem e podem possuir a performance da autonomia [...]

Os autores fazem uma relação da Educação Ambiental com a leitura que cada um faz do seu espaço e da realidade deste espaço, e a partir daí ganhar autonomia para entender de forma mais clara e crítica como se estabelecem estas relações entre os indivíduos e o seu espaço.

Estas são algumas das ações principais que um professor deve tomar nota quando inicia sua busca para descobrir por quais caminhos direcionar-se, onde deve ser o início de sua ação conjunta aos conteúdos do currículo escolar e a Educação Ambiental em uma escola. Ele deve partir da leitura de mundo daquele espaço, compreender as ações que aquele grupo exerce sobre o seu meio ambiente, assim poderá contextualizar seus conteúdos de forma a agir e provocar mudanças em sua realidade, proporcionando a seus alunos um contato dire-

to com o espaço mais próximo deles e dos que estão por perto (Penteado, 2007).

Giesta (2002, p.166) aponta uma série de atitudes que devem fazer parte do cotidiano dos professores envolvidos com as questões ambientais:

[...] a confrontação de pontos de vistas, a elaboração e análise de propostas, assim como a avaliação constante de fatos observados no cotidiano, baseados em pressupostos teóricos que o abastecem de argumentos para emitir juízos e sugestões... Enfim, procedimentos que orientem os estudantes a se tornarem capazes de, com autonomia, assumir atitudes e desenvolver ações de cidadania.

Estas atitudes descritas devem ser tomadas para que os professores tenham capacidade de orientar seus alunos nestes processos de maneira a ajudá-los a encontrar um caminho para assumirem sua autonomia. E até mesmo a fim de não esquecerem os objetivos esperados e não deixarem de avaliar o andamento de todo o processo ambiental destes alunos e dele mesmo como profissional.

Requer, portanto, professores que tenham interesse pela aquisição de novos conhecimentos e que desejem dividi-los com seus alunos. Também devem estar dispostos a utilizar metodologias diferenciadas de ensino para tal ensino, que promovam a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, valorização das questões locais e do meio ambiente imediato, da realidade presente destes alunos, articulados a propostas e ações que tragam mudanças para este meio ambiente e grupo social (Giesta, 2002).

Ainda como apontam Ruscheinsky e Costa (2002, p.85):

Para tanto, a educação ambiental deverá ser praticada coletivamente e deverá se dar na intersubjetividade e na intercomunicação dos sujeitos que estão desvelando a realidade e construindo a compreensão dos elementos que compõem o seu mundo.

Assim notamos que os autores defendem a prática da Educação Ambiental coletiva, por meio de um grupo ativo onde os envolvidos bus-

quem meios para compreender as problemáticas ambientais, e relacionar com a realidade e com os meios que fazem parte desta realidade.

E dessa forma é que acontece a verdadeira Educação Ambiental, partindo de um grupo da comunidade (escola: professores e alunos), envolvendo outros e retornando a esta comunidade em forma de harmonia entre indivíduos e natureza (Ruscheinsky; Costa, 2002, p.82).

A Educação Ambiental deve percorrer caminhos de questionamentos, da visão crítica de realidade, das diversas opiniões e se estabelecer como uma maneira para inovar algo que compreenda pelo bem natural de um local, uma região, um bairro, ou até mesmo uma rua. Os envolvidos devem se responsabilizar e tratar os problemas do ambiente deles como um bem comum a todos e que deve ser melhorado, cuidado, estes são pequenos gestos que impulsionam estas práticas. E não está restrito a área da educação, qualquer um pode informar-se por meio de pesquisas e formar um grupo de cuidados em sua região, a Educação Ambiental é um direito de todos e um conhecimento que deve ser dividido com outros indivíduos.

A GUIA DE CONCLUSÃO

São várias as considerações que podemos pontuar para este ensaio, a partir dos estudos e dos autores abordados. Começando pelo percurso histórico da Educação Ambiental, que foi marcado por diversas conferências, tratados mundiais, além de publicações, leis e decretos que viabilizaram todos os marcos legais para a Educação Ambiental. No Brasil, a luta dos ambientalistas foi pressionada por obstáculos legais que deixavam as propostas ambientais de lado, onde a luta deles foram fundamentais para a implantação das leis e departamentos ambientais atuais de nosso país.

No campo educacional a evolução ambiental também trouxe várias garantias para o ensino da Educação Ambiental, como a abordagem ambiental feita através dos PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, bem como a obrigatoriedade, estabelecida por lei, da Educação Ambiental em todos os níveis da educação, por meio da interdisciplinaridade.

Podemos destacar também a importância da Educação Ambiental na formação de professores, que refletimos no curso de Geografia. Para o professor sentir-se preparado para trabalhar com as questões ambientais desde a educação infantil, ele deve ter em sua formação inicial ou continuada, a presença destes conteúdos, de forma a estimular a leitura de sua própria realidade e a de seus alunos, com o intuito de atuar frente aos desafios atuais de sua profissão.

E entre os desafios de ser professor e de trabalhar com a Educação Ambiental, compreendemos que o trabalho ambiental deve ser construído de maneira a integrar um grande grupo. O professor sozinho tem dificuldades para realizar os objetivos dessa temática, mas acompanhado da equipe escolar, outros professores; direção; equipe pedagógica e os alunos, o seu trabalho pode envolver e levar mudanças para toda uma comunidade, além de modificar o pensamento crítico e o entendimento dos problemas ambientais. O trabalho interdisciplinar na escola traz oportunidades grandiosas de ensino e aprendizagem, em meio a um mesmo tema do currículo escolar, diversas áreas se unem para renovar suas metodologias de ensino e beneficiar os alunos.

Em relação aos processos em tela discutidos, percebeu-se que durante boa parte da trajetória do curso de Licenciatura em Geografia, as disciplinas que envolvem a Educação ambiental não são muito extensas e por vezes limitada, mas que percebe-se o engajamento muito forte e o interesse pelo tema, faltando apenas um maior aprofundamento e tempo para melhor desenvolvimento no assunto em questão.

Tal tema e estudo, nos fez chegar a contribuição de que a Educação Ambiental traz cada vez mais de maneira positiva para a formação dos professores de Geografia, por meio dos conhecimentos teóricos apresentados sobre o tema, características das leis que regulamentam todo o ensino e prática da Educação Ambiental em nosso país, além de conhecer as técnicas necessárias para o trabalho do professor envolvendo estes conteúdos. E acreditamos que um trabalho conjunto e interdisciplinar com uma formação efetiva de professores poderá acrescentar muito nos projetos e práticas escolares envolvendo a formação docente e o aprofundamento em relação a Educação Ambiental Escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução cne/cp nº1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2013.

BRASÍLIA. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. 3.ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; TAVARES JÚNIOR, Melchior José. A educação Ambiental na formação inicial. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 43-66.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004. 551p.

DUVOISIN, Ivane Almeida. A necessidade de uma visão sistêmica para a educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigmas. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.91-103.

EVARISTO, Jéssica Andrade. **Um estudo sobre a educação ambiental proposta no pcn**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. 45p. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pa>>.

[ges/arquivos/JESSICA%20ANDRADE%20EVARISTO.pdf](https://arquivos/JESSICA%20ANDRADE%20EVARISTO.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais de educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 294p.

GIESTA, Nágila Caporlândia. Histórias em quadrinhos: recursos da educação ambiental formal e informal. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.157-167

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A relação teoria-prática na formação de professores em educação ambiental. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.106-123.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002. 64p.

NOVICKI, Victor de Araújo. Educação ambiental: desafios à formação/trabalho docente. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 21-42.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 120p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 38)

RUSCHEINSKY, Aloísio. As rimas da ecopedagogia: uma perspectiva ambientalista. In: _____. **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.61-71.

RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. A educação ambiental a partir de Paulo Freire. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.73-89.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.169-183.

PENSAMENTO, INTENCIONALIDADE E ATUAÇÃO: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO-GEOGRÁFICO DE PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DO ESTUDANTE

Carina Copatti

Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar tem sido, na atualidade, objeto de diversas pesquisas e o centro de muitos debates, quando se considera a necessidade de avançar e melhorar o processo de ensino desta ciência sob a perspectiva de uma educação geográfica. Diante disso, o presente texto propõe debater, a partir da identificação de elementos basilares ao ensino de Geografia, a mobilização do pensamento pelo professor, articulado à intencionalidade e a sua atuação enquanto mediador na construção do raciocínio geográfico do estudante.

A questão central considera investigar: de que maneira, os professores que atuam na geografia escolar, concebem as especificidades dessa ciência e a utilização da escala de análise nos processos de mobilização do raciocínio geográfico dos estudantes? Dessa forma, considera-se, neste recorte de pesquisa, a conceituação dos principais aspectos inerentes à dimensão teórico-bibliográfica relacionada à pesquisa empírica possível a partir das percepções de professores de Geografia que atuam na educação básica.

O aporte metodológico é constituído com base na pesquisa qualitativa, a partir de revisão teórico-bibliográfica e da pesquisa empírica, os quais, relacionados, contribuem para o um olhar interpretativo envolvendo aspectos essenciais da ciência geográfica articulados à dimensão pedagógica, que diz da intencionalidade e da atuação do professor ao mobilizar o próprio pensamento pedagógico-geográfico

na mediação da construção de modos de análise e raciocínio geográfico a serem desenvolvidos pelos estudantes.

Os relatos dos professores resultam de entrevistas estruturadas realizadas com oito professores que atuam no ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e em distintas realidades: escolas do centro, escolas de periferia, escola do campo, escola de EJA. O questionário foi enviado por e-mail para um grupo diverso de docentes, visando obter a participação do maior número possível de profissionais de realidades diversas e com processos distintos de formação.

A análise consta da interpretação proposta pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) cujas categorias são construídas pelas interpretações possíveis com base nas informações disponibilizadas pelos professores. O recorte selecionado para essa investigação tomou por base duas questões: 1. O que é, no seu entendimento, essencial para ensinar o conteúdo da Geografia na escola? 2. Como você compreende o processo de análise e raciocínio no processo de ensinar geografia? Estas questões, em diálogo com o referencial teórico, contribuem para a reflexão estruturada em três partes, sendo que a primeira trata da relação entre a Geografia escolar e a ciência geográfica a partir de elementos considerados basilares para produzir análises geográficas e desenvolver o raciocínio geográfico do estudante. A segunda trata da pesquisa com professores que atuam na educação básica, apontando aspectos desse processo, considerados essenciais para desenvolver o conhecimento geográfico dos estudantes. Por fim, a terceira apresenta reflexões em defesa da mobilização do pensamento pedagógico-geográfico de professor na mediação da construção do raciocínio geográfico dos estudantes, momento em que defendemos a articulação entre pensamento, intencionalidade e atuação docente.

GEOGRAFIA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A CIÊNCIA GEOGRÁFICA – ELEMENTOS PARA ANÁLISE GEOGRÁFICA E DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DO ESTUDANTE

A Geografia, ao preocupar-se com o espaço ocupado e transformado pelos seres humanos a partir das relações sociais que estes

constroem e dos movimentos possíveis ao pensar, sentir, tocar, mover-se, pelo espaço, constitui-se como um componente curricular essencial na interpretação das sociedades e de suas dinâmicas no mundo. Sendo assim, superar uma Geografia tradicional, pautada em descrições e memorização, é um movimento necessário, porém, bastante desafiador. Propor uma educação geográfica implicada com o mundo, as desigualdades, os problemas socioambientais, é um processo a ser construído na interação local-global, tomando os sujeitos e seus espaços vividos como ponto de partida, o que envolve mobilizar conhecimentos, aspectos basilares da Geografia (conceitos, categorias, princípios) de modo que a escala de análise constitua os processos de mediação e construção de possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes.

A linguagem e o método geográfico constituem modos de pensamento geográfico e subsidiam análises e a construção de processos de raciocínio. Com base nisso, a Geografia permanece em evolução, alicerçada em elementos que a definem como ciência ao longo do tempo e que são, continuamente, debatidos, repensados, avançados a partir da construção de proposições por distintos autores/pesquisadores. Assim, entende-se que a **linguagem geográfica** contempla as palavras, os termos e as expressões que a definem e que são específicos da ciência geográfica, e, também, seus conceitos básicos: espaço, paisagem, lugar, território, região. Envolve ainda os princípios geográficos e as categorias de análise na relação dinâmica que possibilita reflexões e interpretações. Esse conjunto de elementos, nas diferentes perspectivas, constituem os aportes à leitura do espaço geográfico. Já o **método geográfico** abarca a estrutura que sustenta o desenvolvimento do conhecimento teórico e metodológico da ciência geográfica, utilizada em análises e interpretações sob um determinado modo de olhar. (COPATTI, 2019).

Nesse processo de articulação entre linguagem e método, o processo de mediação do professor requer que considere o que denominamos como “pensamento pedagógico-geográfico de professor” (COPATTI, 2019), tido como essencial, tendo em vista que, para ensinar Geografia a alguém o conhecimento específico da ciência geográfica precisa ser articulado a outros conhecimentos da dimensão pedagógica, dos sujeitos envolvidos, do contexto em que atuam, da cultu-

ra, dentre outros. Sendo assim, na produção de interpretações e sentidos, é importante considerar a tarefa de contribuir para que os sujeitos compreendam as dinâmicas espaço-temporais e se percebam como parte constitutiva das mesmas.

Para tanto, em sala de aula, é necessária a articulação da Geografia com a dimensão pedagógica. Envolve, então, reconhecer que não ensinamos a ciência geográfica (acadêmica) em sala de aula, mas utilizamos elementos dessa ciência ao mobilizar a *linguagem* (termos, expressões, categorias, conceitos, princípios geográficos) e o *método* (aporte teórico-metodológico, escala de análise, relação espaço-tempo), os quais, articulados entre si e sob uma dimensão pedagógica inerente ao processo educativo escolar, tornam possível interpretar e utilizar no cotidiano os conhecimentos geográficos, construindo, por meio deles, modos de raciocinar e analisar o mundo pela Geografia.

Visando compreender mais sobre o que pensam os professores que atuam no ensino de Geografia e na proposição de uma educação geográfica, foi realizada pesquisa com professores que atuam na educação básica, em distintos contextos, procurando compreender um pouco do que pensam e da forma como interpretam o processo formativo a partir da Geografia escolar. Alguns desses aspectos são apresentados a seguir.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE ASPECTOS ESSENCIAIS DA GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRODUÇÃO DE ANÁLISES GEOGRÁFICAS

A proposta de questionário feita aos professores envolveu apenas duas perguntas, procurando destacar duas questões: O que é considerado essencial para ensinar o conteúdo da geografia na escola? 2. Como compreende o processo de análise e raciocínio no processo de ensinar geografia?

Sobre o entendimento do que é específico da geografia escolar, o professor 1¹ considera:

Penso que a Geografia carrega em sua essência uma gama de temas transversais que ultrapassam as fron-

1 O professor atua em escola de bairro de classe média de uma cidade média do norte do RS. Formação: Licenciado em Geografia e mestre em Geografia. Atua há quatro anos nessa realidade.

teiras da própria Geografia, por exemplo não vejo como o aluno pode compreender a Globalização se não tiver o embasamento histórico deste processo. Talvez o que mais se aproxima de ser específico de nossa ciência seja o que alguns chamam de alfabetização cartográfica e tantos outros de letramento.

Sobre este aspecto, o professor articula a ciência geográfica com um processo de construção de conhecimentos que precisa se ancorar na alfabetização/no letramento geográfico. Tal processo envolve uma dimensão pedagógica, que trata de diferentes maneiras pelas quais ensinar outros sujeitos um determinado conteúdo, a fim de construir modos de interpretar o mundo pela Geografia.

A professora 2² considera que “a Geografia escolar precisa relacionar sociedade e espaço (homem e meio em que vive), tendo sempre presente o cotidiano vivenciado pelos alunos”. A partir dessa resposta compreende-se, de modo direto, a intencionalidade em articular aspectos essenciais que são objeto da Geografia – a relação ser humano e sociedade – com um processo que trata da vida, do cotidiano, do espaço vivido onde as dinâmicas acontecem, tecendo a relação lugar-mundo.

Já a professora 3³, quando perguntada sobre os aspectos basilares à Geografia, afirma:

Entendo que a geografia escolar tem um modo que se refere a como são abordados os conteúdos. Estes conteúdos tem como base um conhecimento científico, mas que ganha uma estrutura diferente na escola. A escola auxilia o aluno a construir uma capacidade de interpretar o espaço, o lugar que vive. A geografia escolar tem uma linguagem que envolve um nível diferenciado de ensino e aprendizagem, por isso não tem as mesmas características do que é base acadêmica.

Nesse sentido, mais uma vez é considerado elemento da ciência geográfica, mas diferenciando a Geografia em suas dimensões (acadêmica e escolar, por exemplo), destacando a especificidade da

2 A professora atua há dois anos na rede privada, em uma cidade média, localizada no norte do RS, formada em geografia e mestre em educação.

3 A professora atua há 9 anos em escola do campo. Graduação em geografia, mestrado em educação.

Geografia escolar na relação com o lugar/espço vivido, enfatizando, ainda, a dimensão pedagógica enquanto elemento a ser considerado no processo de construção do conhecimento.

A professora 4^a comenta: “Penso que seja despertar a curiosidade dos alunos para observar, conhecer e buscar o entendimento dos elementos que nos cercam e suas dinâmicas”. Tal resposta não destaca efetivamente quais os elementos, mas pode-se pensar no conjunto de temas e de conteúdos a serem trabalhados no currículo escolar e que tratam da Geografia, a qual precisa, sob uma perspectiva crítica, avançar para análises e interpretações que vão além de processos de observação e descrição. Por isso, desenvolver o processo educativo em sala de aula, parte do pressuposto de mobilizar o pensamento do professor para construir estratégias em que haja uma intencionalidade, uma ação, uma atuação voltada à construção de análises visando o aprofundamento do raciocínio geográfico pelos estudantes.

Sobre a especificidade/aspectos essenciais da Geografia, a professora 5^a entende que:

É o desenvolvimento de conteúdos, categorias e fundamentos que habilitam o estudante a tornar-se leitor do mundo, dos fatos e fenômenos, que estão ao seu redor. Por meio de uma prática conectada com a realidade vivida, ao conhecer o contexto socioeconômico, geográfico e cultural da comunidade, na qual a escola está inserida e que estes estudantes fazem parte. Colocá-los como sujeitos que compreendem àquilo que estão vivendo e os movimentos que a sociedade faz com criticidade. Considerando, desta forma, que no fazer pedagógico esteja o planejamento dinâmico e integrado de modo a produzir sentido ao que está sendo ensinado/aprendido, sempre na interlocução com os interesses e demandas trazidas no transcorrer das aulas.

Novamente pode-se considerar que, na análise realizada pela professora, tem destaque a dimensão do conteúdo geográfico (em-

4 A professora atua há 10 anos em escola urbana em um pequeno município no norte do estado do RS. Graduada em geografia e especialista em gestão escolar.

5 Licenciatura em Geografia, especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação. Atua há 5 anos em escola urbana.

basado na linguagem e no método geográfico), articulado com outros processos que vão além da ciência geográfica, tecendo articulações com a vida, com a comunidade, como sujeitos ativos e parte da sociedade. Isso evidencia a dimensão pedagógica como elemento basilar na construção do conhecimento geográfico dos estudantes visando uma aprendizagem significativa.

Para a professora 6⁶, a interpretação considera que:

A geografia assim como outra ciência está subdividida em categorias, sendo as principais: humana, física e social/política e dentro destas subdivisões são abordados os temas específicos. No meu ponto de vista o específico está no estudo do espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região e o seu entendimento.

Esta profissional aponta diretamente elementos da divisão da Geografia em suas dimensões humana, física e política, as quais consideramos que não podem (não deveriam) ser abordadas na escola em separado, mas sempre tecendo articulações entre si, pensando e mobilizando modos de pensamento cuja intencionalidade envolve argumentar, provocar no estudante compreensões que considerem a articulação entre diversos temas estudados pela Geografia, avançando na complexidade dos processos em que os aspectos físicos, humanos, políticos, são articulados e constituem a dinâmica da produção do espaço geográfico.

Já a Professora 7⁷ afirma que a Geografia escolar envolve “a compreensão dos conceitos geográficos: paisagem, espaço e lugar para a educação para a cidadania”. É importante, nesse sentido, pensarmos em que medida abordamos tais conceitos no decorrer dos processos formativos em sala de aula e como esses conceitos perpassam os conteúdos e a mediação da aprendizagem dos estudantes. Assim, os conceitos tornam-se categorias, ou seja, são tomados como elemento de análise na construção do raciocínio geográfico. Sobre isso, é importante destacarmos a distinção entre esses termos.

6 Geografia – LP e cursando Pedagogia. Atua há 7 anos na rede pública. Atualmente também atua na rede privada.

7 Licenciada em Geografia e Mestre em Educação nas Ciências. Atua desde 2004 na educação básica urbana.

As *categorias geográficas* funcionam de maneira ampla, articulando as ideias e os modos de pensar, possibilitando análises a partir de certos conceitos. Estas podem servir para a definição mais específica de determinados estudos, seguindo teorias e métodos adequados. As categorias centrais: espaço, paisagem, território, lugar, região precisam ser constantemente mobilizadas na compreensão das dinâmicas socioespaciais, seja na análise *in loco* ou a partir da utilização de representações cartográficas. Já os *conceitos* são ferramentas/estruturas mentais que servem para as análises, explicando fenômenos e situações baseados nas ideias de seus autores. Como construções abstratas, favorecem a compreensão do conhecimento, avançando para a relação com as teorias do pensamento geográfico. Os conceitos principais são: espaço geográfico, paisagem, território, lugar, região, e oportunizam tecer relações entre o contexto e as compreensões teóricas. Tal processo exige “instrumentos conceituais que tornem possível apreender o máximo dessa espacialidade, da preocupação de organizar conteúdos buscando a formação de conceitos geográficos” (CAVALCANTI, 1999, p. 117).

Na compreensão da Professora 8⁸:

O específico da Geografia Escolar é contextualizar o aluno sobre o espaço em que ele vive, fazendo com que o mesmo consiga observar as transformações ocorridas no lugar de vivência, compreendendo os problemas e inclusive os conflitos atuais. Valorizando sempre o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano.

Novamente ocorre a articulação do conteúdo geográfico com o mundo da vida, o que denota a importância do conhecimento do estudante no processo de interpretação e ampliação do conhecimento geográfico.

A partir da análise das entrevistas foram identificados aspectos relacionados ao que se considera na Geografia escolar: Relacionar o conhecimento geral com o cotidiano; Conhecer as categorias e os conceitos geográficos; Interpretar fatos e fenômenos; Relacionar sociedade e espaço, sociedade e natureza; Desenvolver a alfabetização e o letramento cartográfico; Considerar modos de abordagem distinto

8 Geografia Licenciatura Plena, atua em escola urbana em um pequeno município no norte do RS.

para interpretar o espaço, diferenciar geografia acadêmica e Geografia escolar; Educar para a cidadania.

O que se observa é que não há muitos elementos convergentes e que existe uma compreensão pessoal na maioria dos professores entrevistados. Assim, não avançam para definir aspectos mais esclarecedores sobre o que, de fato, é considerado específico/basilar na construção de conhecimentos na Geografia escolar. Considera-se necessário pontuar que a Geografia escolar, assim como a Geografia acadêmica, se utiliza de conceitos e categorias, insere elementos de alfabetização e letramento cartográfico, avança estes aspectos, se utiliza da relação espaço-sociedade e da dimensão temporal. Há, ainda, a dimensão da cidadania, que também perpassa outras ciências.

Um aspecto importante a ser debatido pode ser o modo de abordagem dessa especificidade; em outras palavras: um modo de linguagem e de construção de conhecimentos que requer um processo distinto e a definição de que elementos e processos utilizar para interpretar fatos e fenômenos sob o viés geográfico. A utilização de conceitos basilares auxilia a interpretar situações sob múltiplas escalas, selecionando determinados princípios geográficos, uma forma de linguagem que não é puramente científica, nem meramente comum, mas que abrange um conjunto de termos, expressões e que, pela construção de pensamento contextualizado e crítico, constitui aporte para o ensino. Desse modo, parte-se do pressuposto de que o professor, pela reflexão, debate e apropriação das relações multiescalares, consegue construir possibilidades de inserir o estudante como sujeito ativo e consciente que de as dinâmicas do mundo perpassam pelas ações humanas. Um aspecto essencial na Geografia escolar são as relações multiescalares. Nesse sentido, a pergunta envolveu processos de análise geográfica e raciocínio geográfico.

O Professor 1 menciona:

Acredito que seja a gama de conceitos utilizados para se observar e analisar os fenômenos da superfície terrestre. Temos as categorias clássicas como Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Território e Região, além de tantos outros como Ambiência e Ambiente. A depender da escala de análise, da posição política do pesquisador e dos su-

jeitos de pesquisa os conceitos podem ser utilizados de forma a se complementarem, se valendo tanto de conotações presentes em nossa própria ciência, bem como, advindas de outros campos científicos.

E complementa a resposta articulando esse processo à atuação docente na mediação da construção do conhecimento. Assim, destaca que:

É nosso papel buscar formas de desenvolver uma leitura competente dos signos que compõe parte de nossa sociedade, além de ajudá-los a se orientar pelos lugares. Uma orientação que facilite por exemplo, a coisas mais simples como escolher o lado a se sentar quando pegam um ônibus ou um avião para que o Sol não lhes atrapalhe a visão até o senso para se chegar a pontos de interesse como a casa de um colega ou ao cinema, até leituras mais complexas como a compreensão de um mapa.

O processo evidenciado pelo professor constitui-se na relação entre conhecimento geográfico científico e o mundo da vida; ou seja, as dinâmicas cotidianas que ocorrem no espaço vivido, nas interações, nas relações construídas. Também envolvem, na educação geográfica, a construção intencional de processos interpretativos, os quais podem ser produzidos a partir do pensamento pedagógico-geográfico do professor, este atuando no sentido de tecer mediações que visem mobilizar o raciocínio geográfico dos estudantes e potencializar uma educação significativa.

A Professora 2 afirma que “a análise geográfica está relacionada aos conceitos de Espaço Geográfico, Paisagem, Lugar, Território e Região”. No entanto, não avança na definição de como isso se efetiva no cotidiano da atuação docente. Já a Professora 3, comenta que:

A análise geográfica, em meu entendimento, constitui a capacidade que nós, da área de geografia, desenvolvemos em relação à leitura e interpretação do espaço, seja ele um recorte local, regional, nacional, continental ou mesmo o espaço como um todo. É preciso usar categorias de análise e perceber as possíveis relações entre diferentes espaços, a conexão com outros espaços, etc.) além disso precisamos considerar as relações espaço-temporais.

Nesse sentido, avança na interação entre aspectos da Geografia a serem considerados a partir de distintos recortes e, ainda, da dimensão da totalidade. Estes não podem desconsiderar também as relações espaço-temporais que produzem sentido à compreensão do espaço geográfico e da sociedade no atual contexto. Processo semelhante é apontado pela Professora 4: “Para mim, análise geográfica é observar o entorno, estabelecer relações e tentar entender a evolução: causas e consequências das ações sobre esses espaços, principalmente aqueles resultantes da ação humana”. Porém, trata de modo mais direto do entorno (espaço local, escala local), dando destaque às ações humanas nesse contexto de modo mais direto.

A Professora 5, diz que a escala de análise e o processo de raciocínio geográfico:

Trata-se da capacidade de avaliar fatos, fenômenos (naturais/sociais), lugares ou diferentes situações com os conceitos específicos da geografia, sendo eles: lugar, território, região, sociedade, natureza, espaço geográfico... Dentro de diferentes campos da geografia, no que diz respeito à parte física de alguns fenômenos, existem conceitos de análise diferentes que devem ser observados, aí mais técnicos, penso nos voltados ao clima, geologia, biogeografia e por aí vai.

A professora apresenta um conjunto de aspectos importantes e que relacionam os conceitos e categorias essenciais da Geografia com os temas/conteúdos e recortes a serem utilizados na interpretação do espaço geográfico, que ocorre a partir de distintos vieses e, por vezes, em especificidades de uma determinada subárea da Geografia. Cabe destacar que, na escola, a mediação do professor precisa levar em consideração o nível de conhecimento dos estudantes, sua realidade, seus interesses, para uma aprendizagem significativa.

A Professora 6 considera que a escala de análise:

É um instrumento utilizado para trabalhar determinado conteúdo, explorando todas as formas possíveis e fazendo relações inter/transdisciplinariedade. É o professor conseguir mostrar ao aluno que o mesmo assunto pode ser compreendido utilizando, conceitos, mapas, imagens,

vídeos, observações, o próprio conhecimento prévio do aluno e o científico.

Nessa interpretação não está nítido o processo geográfico de análise e desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, evidenciando de modo mais direto o uso de diferentes estratégias, o que é bastante importante no processo de construção do conhecimento.

A Professora 7 entende que, pela análise geográfica, há a “possibilidade de olhar o visível e o invisível do que vai ser analisado a partir das categorias de análise espaço, paisagem, lugar, território e região entre outros. A partir disso surgem as interpretações e possibilidades geográficas”. Assim, tece-se relação com o conhecimento do professor, a mobilização da linguagem e do método geográfico, articulando elementos com a dimensão pedagógica no sentido de provocar reflexões, conduzir análises, construir interpretações dos estudantes sobre determinados temas e conteúdos a partir da análise geográfica.

Por fim, a Professora 8 considera que a análise geográfica “seria a valorização da realidade socioeconômica própria de cada aluno e da comunidade onde ele está inserido”. É possível considerar, nessa resposta, que não há uma definição compreensível sobre os processos articulados na construção do conhecimento, destacando apenas a realidade do estudante e sua comunidade. Esse aspecto requer cuidado tendo em vista que, muitas vezes, destacamos a necessidade de “partir da realidade do estudante” e permanecemos na análise descontextualizada dessa realidade, ou, ainda, desconhecemos a realidade vivida pelo aluno e, muitas vezes, pouco abrimos espaços para que a construção do conhecimento seja tecida na ligação local-global, lugar-mundo.

Destaca-se, a partir das respostas dos professores, alguns elementos, como: a Relação entre conceitos; O uso de conceitos e de categorias para observar e analisar a superfície; A compreensão dos recortes local, regional, nacional, continental, global; A relação espaço-tempo; A compreensão das causas e consequências que constituem as dinâmicas e as processualidades que ocorrem no espaço geográfico e que precisam ser compreendidos sob distintos recortes e, ainda, a partir da totalidade.

Com base nas respostas e reflexões possíveis na interação com os professores participantes, avança-se buscando defender a utilização do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP) como elemento de suporte para a mediação na construção de raciocínios geográficos nos estudantes.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO-GEOGRÁFICO DE PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DOS ESTUDANTES: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE PENSAMENTO, INTENCIONALIDADE E ATUAÇÃO DOCENTE

Com base em um conjunto de conhecimentos e saberes, o professor constrói um modo de pensar e abordar geograficamente, o qual denominamos como “Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP)” (COPATTI, 2019). Por meio da mobilização desse pensamento, o professor planeja suas propostas de aulas e organiza as dinâmicas que relacionam ciência, mundo da vida e os sujeitos em aprendizagem. Diante disso, entende-se que o conhecimento do professor é essencial no processo de ensino e aprendizagem, e requer planejamento, reflexão, conhecimento específico, desenvolvimento de habilidades e o constante pensar/repensar a sua práxis docente.

Os **elementos que constituem a linguagem geográfica** consideram palavras/termos/expressões específicos dessa ciência, além de categorias, conceitos e princípios, os quais são mobilizados sob o aporte de termos e expressões dessa área visando compreender fenômenos e situações geográficas. E os **elementos que constituem o método geográfico** trazem a relação teoria-método a partir da dimensão teórico-conceitual e metodológica. Esse constructo leva em consideração uma *dimensão teórica* (perspectiva de pensamento geográfico), um *aporte metodológico* (que perpassa distintas formas de construir uma proposta didática), e, também, os aspectos que envolvem a *escala de análise* e a *relação espaço-tempo* nos processos de raciocínio. Assim, o método, no contexto da ciência geográfica, alicerça os modos de pensar geograficamente e as análises e interpretações realizadas pelos professores e propostos por eles (COPATTI, 2019).

Na mediação docente em sala de aula, ao ensinar Geografia em contextos escolares diversos, esse conjunto de aspectos específicos da ciência geográfica precisa ser articulado com outros conhecimentos e saberes que tratam da escola, da sua função social, da formação dos sujeitos para a cidadania e sua inserção e participação em sociedade, o que envolve uma dimensão pedagógica, política, social dos docentes no sentido de contribuir para a formação de sujeitos ativos, conscientes e participativos a partir de processos democráticos e humanos.

Para tanto, é essencial considerar o pensamento de professor, a intencionalidade no processo educativo e a atuação docente. Conforme Marcelo García (1992), o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, e este constitui um aspecto necessário de ser analisado. Nesse processo, realiza uma mediação cognitiva, agindo como sujeito racional que toma decisões durante a realização de sua tarefa, para resolver problemas e tomar decisões. É um sujeito que interage constantemente com o entorno, processa informações sobre as situações de ensino, pensa continuamente sobre o que fazer no momento do processo educativo.

Algumas questões são levantadas, porém, não respondidas no presente texto: Que estruturas constituem o pensamento de professor? Que estruturas/que conhecimentos mobilizamos para ensinar da forma que ensinamos? De que modo desenvolve procedimentos e propõe interações no processo de ensino? Que representações utiliza ao relacionar uma estrutura de conhecimentos inerentes à sua formação na intercomunicação com a realidade do mundo da vida? Que processos mentais são mobilizados para o ensino de determinados conteúdos e temas relacionados à sua área de formação/atuação? Que conteúdos, teorias, métodos e procedimentos são relacionados no pensamento do professor? De que modo isso acontece e por quê? Para quê?

Diante disso, com base em Marcelo García (2005), são apontados diferentes formas de desenvolvimento dos professores ao longo da carreira: a) Desenvolvimento pedagógico e aperfeiçoamento do ensino do professor mediante atividades centradas em determinadas áreas do currículo, em competências instrucionais ou de gestão da classe; b) Conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de au-

torrealização; c) Desenvolvimento profissional dos professores (cognitivo), de aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores; d) Desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. Assim, para além de construir determinado conjunto de conhecimentos, é mister um processo de desenvolvimento que possibilite que o professor continuamente reflita sobre eles, construindo interpretações a respeito da própria formação, identidade docente e mobilização de processos de pensamento na relação ensino e aprendizagem.

Partir do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor considerando sua estrutura geográfica (científica e escolar), embasada em aspectos essenciais da Ciência Geografia na escola (categorias, conceitos, princípios, relação teoria e método, as quais definimos inicialmente como “linguagem e método geográfico”), contribui para: analisar situações ou fenômenos geográficos, definir a abordagem teórico-metodológica a utilizar em cada aula, mobilizar processos que partem da relação didático-pedagógica. Tais elementos tratam da organização do professor (planejamento) que tem uma determinada intencionalidade e que visa cumprir alguns objetivos, utilizando, para tanto, a atuação docente (processo de mediação realizada pelo professor) que se utiliza de análise geográfica (análises envolvem observação, descrição, escala de análise, relação espaço-tempo, dentre outros movimentos pautados na relação entre princípios geográficos e modos de raciocinar geograficamente). Desse modo, pelas propostas de planejamento, é possível construir desafios em sala de aula visando que os estudantes articulem aspectos da ciência geográfica por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Os elementos essenciais são destacados na ilustração a seguir:

Figura 1: Dimensões da Geografia científica e escolar mobilizadas na análise geográfica



Elaboração: Copatti, 2024.

Sendo assim, é preciso levar em conta a quem estamos ensinando, que necessidades os educandos têm e qual é a nossa função na construção de uma aprendizagem que tenha sentido para eles, sob uma perspectiva de educação geográfica cidadã, cujos desdobramentos estejam implicados com a democracia e a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo debater, a partir da identificação de elementos basilares ao ensino de Geografia, sobre a mobilização do pensamento pelo professor articulado à intencionalidade e à atuação enquanto mediador na construção do raciocínio geográfico do estudante. A ideia defendida é a de que a linguagem e o método, utilizados nas análises e no raciocínio geográfico são fundamentais, constituindo parte do PPGP. No planejamento do professor de Geografia esses elementos são essenciais para mobilizar processos em que os estudantes construam seu raciocínio geográfico.

Mobilizar o pensamento pedagógico-geográfico requer constante olhar dos professores para a intencionalidade do seu planejamento, a fim de atuar de modo que sua mediação possa provocar os estudantes a problematizarem os processos de análise e interpretação espaciais, movendo-se pelo espaço e compreendendo o mundo em suas dinâmicas, identificando as desigualdades e atuando de modo cidadão pela interação sociedade-natureza. Portanto, o Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP) é essencial nesse sentido, articulando a dimensão da ciência geográfica e escolar com outros processos que dão sentido à construção do conhecimento e do raciocínio dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUI. Ijuí, 2019, 274 f.

CAVALCANTI, Lana de S. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 125–145, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/377>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2005.

A PRÁTICA DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha

Mestre em Geografia

Maria Inês Fernandes dos Santos

Mestre em Geografia

Luana Barbosa Durães

Mestranda em Geografia

Rahyan de Carvalho Alves

Doutor em Geografia

INTRODUÇÃO

A geografia é uma ciência que possui como objeto de estudo o espaço geográfico, e neste ocorre às mudanças e as relações entre o ser humano e o meio. Isto posto, a geografia estuda os sistemas econômicos, políticos, ideológicos, sociais etc. que se manifestam sobre as pessoas e o espaço (Cavalcanti, 1998).

Para Rupel (2011, p. 2), “[...] muitas vezes durante o desenvolvimento dos conteúdos de Geografia no cotidiano da sala de aula, as atividades tornam-se cansativas e pouco atrativas para os alunos, principalmente porque nem sempre se buscam metodologias alternativas para motivá-los”. O uso de estratégias lúdicas estimula a participação ativa dos alunos, simultaneamente, incita o discente a querer aprender. Isto posto, torna-se necessário o docente aprimorar as metodologias de ensino para aplicar o processo de ensino e aprendizagem positivamente.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar as experiências docentes processadas durante o mês de outubro de 2023, em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Escola Es-

tadual Zeca Guida, localizada em CanaBrava/Francisco Sá. Para tanto, utilizou-se como metodologia revisão bibliográfica, pautada em autores como: Vygotsky (1999); Corrêa (2000); Knüppe (2006); Penteado (2010); Borges e Alencar (2014); Moreira e Ribeiro (2016), dentre outros, através da leitura de livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas virtuais; a partir dos descritores: ensino de geografia, metodologias ativas, educação básica, etc.; e apresentação de relato de experiência sobre as estratégias de ensino desenvolvidas na escola.

O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas: a primeira concentrou-se numa breve revisão bibliográfica sobre a história do pensamento geográfico e o ensino de geografia nas escolas. A segunda etapa buscou caracterizar a área de estudo, a saber o município de Francisco Sá/Escola Estadual Zeca Guida. A terceira etapa consistiu na apresentação das experiências processadas nas aulas ministradas na escola em questão. E, por fim, naturalmente, temos as considerações finais.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A GEOGRAFIA: A “CIÊNCIA DO ESPAÇO”

A sistematização da Geografia iniciou em meados do século XIX, com Humboldt e Ritter. A partir destes dois autores surgem as correntes de pensamento geográfico, que influenciaram o ensino da geografia nas salas de aula. Dentre as correntes de pensamento geográfico, destacam-se o Determinismo Ambiental, o Possibilismo, o Método Regional, a Nova Geografia e a Geografia Crítica. Para Corrêa (2000), cada uma destas possui suas práticas teóricas, empíricas e políticas (com uma sequência histórica), mas que, de certa maneira, se coexistem e se complementam.

A institucionalização da geografia ocorreu na Europa, no século XIX, onde houve discussões para alcançar uma melhor compreensão desta “nova ciência”. Posteriormente, com a vinda de Dom João VI e sua comitiva para o Brasil, o conhecimento geográfico chegou até a sociedade brasileira; tendo como pioneiro no ensino, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro. E o primeiro professor de geografia no Brasil foi Justiniano José da Rocha, que lecionava para a elite brasileira no colégio supracitado.

A base de ensino da geografia no Brasil oitocentista era pautada no Positivismo, que se apropriou da observação, experimentação e comparação de resultados (Corrêa, 2000). Logo após, apresentou-se uma vertente francesa conhecida como Possibilismo, a mesma acreditada que o homem modifica o meio onde vive, adapta-se à natureza e a transforma, uma vez que, esta oferece possibilidades para tal. Esta teve como precursor Paulo Vidal de La Blache (Corrêa, 2000).

Essa última linha de pensamento citada proporcionou uma nova perspectiva na Geografia: a humana, a qual viabilizou a institucionalização da nossa própria Geografia; assim como, o primeiro curso de formação em Geografia. O ensino nesse período constata-se em algo mecânico, não permitia o pensamento crítico do estudante, e o professor apenas reproduzia o conhecimento; assim a memorização era difundida pelas escolas como sendo a melhor (e, às vezes, a única) forma de aprendizagem (Corrêa, 2000).

O Método Regional, contrário ao Possibilismo e ao Determinismo, foca na diferenciação de áreas, que é vista através da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra. Este dá ênfase ao estudo de áreas e atribui à diferenciação como objeto da geografia. Convém ressaltar que essa corrente ganha importância com Alfred Hettner e Hartshorne (Corrêa, 2000).

O ensino da Geografia é feito de maneira regional, para que o aluno possa partir de uma esfera micro para entender a macro. As matérias são, ou pelo menos devem ser trabalhadas detalhadamente, para que o aluno possa dominar o conteúdo e ter um maior conhecimento, para futuramente aplicá-lo em sala de aula e no seu cotidiano.

Após a Segunda Guerra Mundial, verifica-se uma nova forma de expansão capitalista, o que levou a um novo paradigma, a Nova Geografia – que utiliza, principalmente, técnicas estatísticas para explicar os fenômenos geográficos (Corrêa, 2000).

Durante a década de 1970 e 1980, o conhecimento geográfico passa por novas transformações, surge então a Geografia Crítica, que objetiva o estudo de todo o espaço e suas implicações para este e para a sociedade. Teve como seu maior precursor, um brasileiro, chamado Milton Santos, que inseriu a criticidade nas aulas de geografia, permitindo aprender essa ciência e aplicá-la no cotidiano dos indivíduos (Corrêa, 2000).

Para Knüppe (2006), os alunos, hodiernamente, vivem em uma sociedade com inúmeros atrativos que os encantam e os fascinam (como as tecnologias digitais); e a escola, por vezes, insiste em tratar a educação como produto (e não processo) desconexo da realidade do educando, com metodologias e técnicas que não atraem os olhares, atenção e os desejos dos estudantes.

Estas escolas do pensamento geográfico são fundamentais para o entendimento do atual ensino de geografia, o qual foi influenciado por estas de tal maneira que, ainda no século XXI, aspectos oriundos do ensino tradicional se perpetuam na práxis pedagógica da maioria dos professores. A saber, o ensino baseado na memorização e desenvolvimento de habilidades mecânicas, como memorizar nomes de rios, capitais, vegetações, países, cidades, regiões, dentre outras informações apresentadas de forma desconexa à realidade dos educandos.

No entanto, é sabido que a Geografia, atualmente, deve ser ministrada numa perspectiva progressista, onde o aluno seja considerado o ponto central do processo de ensino e aprendizagem (Penteado, 2010). Neste, o professor aparece como mediador do conhecimento, visando facilitar a assimilação e internalização de saberes (Vygotsky, 1999).

A Geografia tem se posicionado enquanto uma ciência espacial que aborda “as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre elas estabelecidas na constituição de um espaço” (Brasil, 1998, p. 20). E, não enquanto uma ciência que focaliza seus estudos apenas na dimensão empírico-descritiva da relação homem-natureza ou na interpretação socioeconômica e política do mundo, mas sim, uma geografia que abarque o espaço como uma realidade totalitária.

Logo mais, serão abordados aspectos socioeconômicos do município de Francisco Sá, juntamente a apresentação da escola estadual onde as estratégias de ensino foram realizadas.

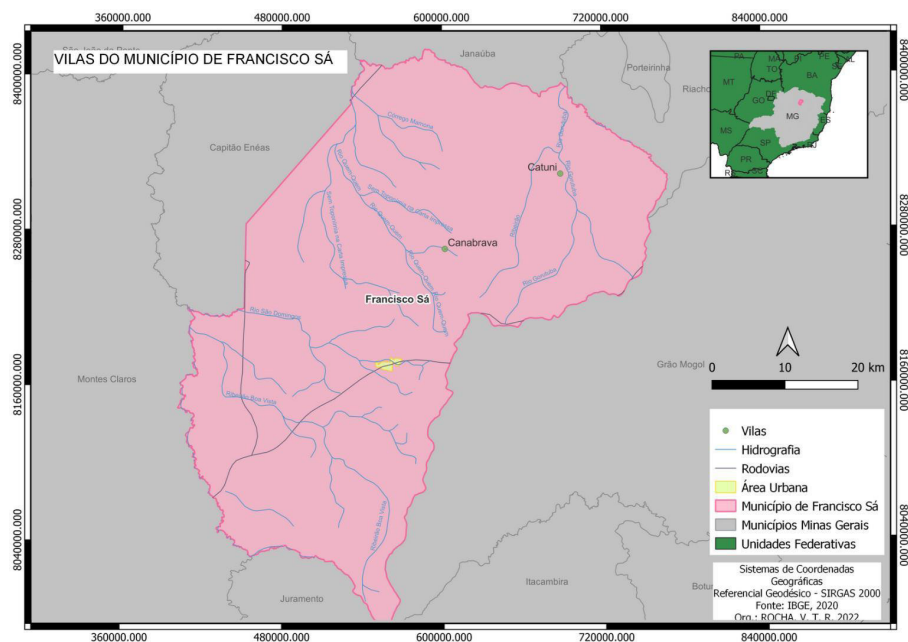
CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Na caracterização do município de Francisco Sá, o seu processo de surgimento ocorreu por meio da instalação de fazendas de cria-

ção de bovinos na bacia hidrográfica do Rio Verde Grande pelo Capitão Antônio Gonçalves Figueiras, em 1704. A partir desta data, iniciou e expandiu o processo de ocupação territorial. Em 1867, foi criado o distrito de São Gonçalo do Brejo das Almas, vinculado ao município de Montes Claros. Em 1923, no processo de emancipação político-administrativa foi criado o município de Brejo das Almas, pela Lei Estadual nº 843/1923, com a sua base territorial formada do desmembramento de Montes Claros e Grão Mogol. Em 1938, o Decreto-Lei Estadual nº 148 regulamentou a mudança de nome do município de Brejo das Almas para Francisco Sá, em homenagem ao ex-Ministro de Estado, do Ministério da Viação e Obras Públicas. Em 1948 e 1962, dois distritos de Francisco Sá foram emancipados, resultando na criação dos municípios de Janaúba e Capitão Enéas, respectivamente (IBGE, 2020).

Francisco Sá localiza-se na Região Geográfica Imediata de Montes Claros, ocupa uma área da unidade territorial de 2.747,295 km², com uma população de 23.476 habitantes (IBGE, 2022). Destes habitantes, 60% residem em área urbana e 40% residem em área rural, cuja densidade demográfica é de 9,07 hab/km², conforme o censo de 2010.

Francisco Sá possui como municípios limítrofes: Grão Mogol, Riacho dos Machados, Juramento, Montes Claros, Capitão Enéas e Janaúba. E, possui Canabrava e Catuni como vilas (FIGURA 1).

Figura 1 – Localização das vilas do município de Francisco Sá (MG).

Fonte: IBGE, 2020.Org.: Autores, 2022.

Relacionado a estrutura etária, a população entre 15 a 69 anos abrange uma representatividade de 69%, enquanto os habitantes menores de 15 anos compreendem 26%; e apenas 5% representa aqueles com 70 anos ou mais (TABELA 1).

Tabela 1 – Estrutura etária da população do município de Francisco Sá (MG) – 2010.

Estrutura Etária	População (2010)	% do Total (2010)
Menos de 15 anos	6.463	26%
15 a 69 anos	17.215	69%
70 anos ou mais	1234	5%

Fonte: IBGE, 2010.

O Produto Interno Bruto (PIB) do município é de R\$ 276.204,32 x 1.000 a preços correntes, sendo representado na proporção de 87% serviços, 8% agropecuária e 5% indústria (IBGE, 2020). Ademais, a

cidade de Francisco Sá localiza-se a 453,168 km da capital estadual, Belo Horizonte e, 48,912 km do centro regional, Montes Claros.

Relacionado aos aspectos físicos, este é formado pelas seguintes unidades de relevo, depressão do Alto-Médio São Francisco e Serras do Espinhaço Meridional. Possui clima Tropical Brasil Central semiúmido, com quatro a cinco meses secos, tendo por média 15°C e 18°C em ao menos um mês. E, relacionado ao aspecto ambiental, abarca os biomas Cerrado e Caatinga (IBGE, 2020). Ressaltando ainda que, faz parte da região hidrográfica do São Francisco (AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS – ANA, 2015).

A Escola Estadual Zeca Guida - local onde foram desenvolvidas as estratégias de ensino apresentadas nesta pesquisa, é uma escola pública localizada em Canabrava, no bairro Centro, no município de Francisco Sá. Oferece Educação Especial, Ensino Fundamental – anos finais 6º ao 9º e Ensino Médio (FIGURA 2).

Figura 2 – Escola Estadual Zeca Guida em CanaBrava/Francisco Sá.



Fonte: Autores, 2023.

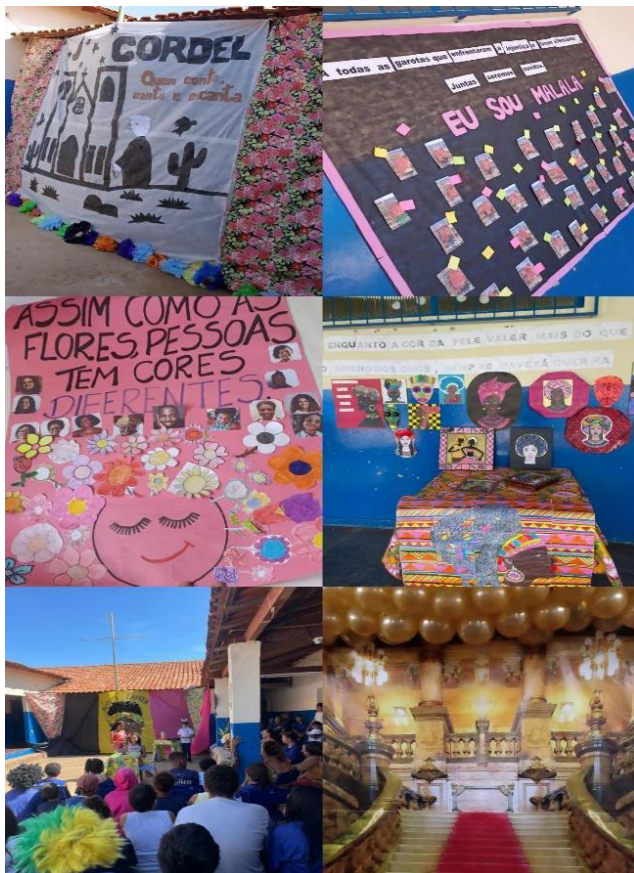
No Ensino Fundamental II oferta Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Ciências, Educação

Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua/Literatura Portuguesa, Língua/Literatura estrangeira – Inglês e Matemática. No Ensino Médio oferta Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Biologia, Educação Física, Estudos Sociais ou Sociologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua/Literatura Portuguesa, Língua/Literatura estrangeira – Inglês, Matemática, Química, Sociologia e os Itinerários Formativos.

A escola como um todo trabalha com dedicação. É receptiva e carinhosa, não mede esforços para acolher os alunos, é atenta às diferenças e as dificuldades vivenciadas por cada um.

No período de docência nesta escola, tivemos a oportunidade de participar de eventos realizados com a finalidade de formar cidadãos críticos. A exemplo, houve os eventos: “Cordel: Quem conta, canta e encanta” - que buscou apresentar a beleza da literatura de cordel; “Eu sou Malala” – fruto da leitura e interpretação do livro de mesmo nome que conta a história de uma garota que defendeu o direito à educação, e o evento “Respeito e Empatia” – realizado para enfatizar repúdio aos atos de intolerância e preconceito racial (FIGURA 3).

Figura 3 – Eventos realizados na escola, 2023.



Fonte: Autores, 2023.

A seguir iremos relatar as experiências processadas nesta escola durante o período de contrato no cargo de Professora da Educação Básica, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

O ESPAÇO DE VIVÊNCIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

A forma como um professor trabalha e desenvolve os conteúdos que devem ser tratados em sala de aula, influencia diretamente no grau de compreensão e assimilação dos discentes. Por isso, torna-se necessária a criação de estratégias de ensino que envolvam o aluno no processo de aprendizagem.

Nesta busca por recursos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, obteve-se o desenvolvimento das metodologias ativas. Segundo Borges e Alencar (2014, p. 120) as metodologias ativas “[...] são formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica dos futuros cidadãos, nos mais diversos níveis de ensino”.

As metodologias ativas foram consideradas alternativas para o docente alcançar maior envolvimento dos alunos ao contornar a problemática do desinteresse destes - muitas vezes encontra-se relacionado à existência de aulas baseadas em perspectivas tradicionais de ensino. Para Moreira e Ribeiro (2016), as metodologias ativas são importantes para a formação crítica e reflexiva, assim como, para proporcionar um ensino construtivista, que visa favorecer a autonomia e a curiosidade dos educandos.

Nas experiências docentes processadas no mês de outubro de 2023, foram realizadas estratégias de ensino de geografia voltadas à participação ativa dos alunos. Vale destacar que a escola estava fazendo o uso do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) - que tem como foco desenvolver as habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) que não foram ofertadas nos anos de 2020 e 2021, devido ao cenário pandêmico. As habilidades devem ser trabalhadas com relação ao ano de escolaridade que o aluno cursava durante o período pandêmico. Com base no diagnóstico, a equipe pedagógica da escola elaborava o plano de ação fundamentado nas habilidades para a recomposição.

O Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) elaborou um material com os códigos e descrições dessas habilidades para fundamentar as ações nas escolas. Esse catálogo foi organizado por ano de escolaridade e por componente curricular, para que os alunos sigam suas jornadas acadêmicas sem lacunas de aprendizagem. Por exemplo, devem ser trabalhadas com os estudantes que hoje cursam o 9º ano, as habilidades referentes aos 6º e 7º anos, conforme consta no catálogo a seguir (FIGURA 4).

Figura 4 – Catálogo organizado por ano de escolaridade.

ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL 2023	ANO DE ESCOLARIDADE SÉRIE EM 2020	ANO DE ESCOLARIDADE SÉRIE EM 2021
3º ANO EF REG	-	1º ANO EF REG
4º ANO EF REG	1º ANO EF REG	2º ANO EF REG
5º ANO EF REG	2º ANO EF REG	3º ANO EF REG
6º ANO EF REG	3º ANO EF REG	4º ANO EF REG
7º ANO EF REG	4º ANO EF REG	5º ANO EF REG
8º ANO EF REG	5º ANO EF REG	6º ANO EF REG
9º ANO EF REG	6º ANO EF REG	7º ANO EF REG
1º ANO EM REG	7º ANO EF REG	8º ANO EF REG
2º ANO EM REG	8º ANO EF REG	9º ANO EF REG
3º ANO EM REG	9º ANO EF REG	1º ANO EM REG

Fonte: NGPC, 2023.

Isto posto, na turma do 6º Ano do Ensino Fundamental II, como requisito de uma habilidade do 3º e 4º ano, trabalhamos o conceito geográfico Lugar, o qual remete a um espaço dotado de familiaridade, memórias; um espaço que tenha importância e significado para cada indivíduo.

O lugar diz respeito a significação que o indivíduo agrega aquele espaço, a partir de suas experiências. Segundo Yi-Fu Tuan (1974), essas experiências podem ser subdivididas em duas categorias: Topofilia e Topofobia. A topofilia corresponde ao elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico e, a topofobia compreende a aversão entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico.

Para discutir o conceito supracitado com a turma, nos valem do livro didático, de textos complementares, imagens representativas e caça-palavras. Em seguida, adentramos em uma nova temática, a das representações do espaço geográfico - a forma como os geógrafos e cartógrafos representam a Terra em mapas, cartas, imagens, plantas e croquis. Estas são criadas com o objetivo de facilitar a compreensão e a análise dos elementos e fenômenos existentes no espaço geográfico, cada uma com sua própria finalidade. Neste momento, apresentamos exemplos de cada tipo de representação, explicando suas particularidades.

Como produto final das aulas ministradas, propomos uma atividade prática na qual os discentes teriam que desenhar croquis sobre o “seu lugar”, ou seja, esboçar a mão, um lugar que tenha grande significado para eles. Sendo as representações expostas na escola.

Relacionado aos desenhos enquanto ferramenta didático-pedagógica, os mesmos podem auxiliar o professor de Geografia em suas aulas, principalmente quando as atividades escolares estão integradas à construção do conceito de lugar. Pontuschka (2009, p.292) afirma que “[...] as linhas, formas, superfícies, distâncias, extensões, volumes e suas várias dimensões (comprimento, largura, altura) representam os espaços vividos e as práticas sociais”. Portanto, a estrutura gráfica possui componentes relevantes à construção do conceito de lugar.

Para compreender o conteúdo dos desenhos nos valemos do pensamento de Chizzoti (2006, p.55) que uma das formas de compreendê-lo é “[...] relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor”.

Para Lavelberg e Menezes (2012), parte significativa da aprendizagem se dá quando, ao desenhar, o discente interage com o desenho dos colegas, questiona como se faz, comenta e recebe comentários sobre seu desenho e, principalmente, vê o outro fazendo aquilo que deseja aprender a fazer.

Segundo Kaercher (2013, p. 179) “O ser humano é muito visual. Que se use, nas aulas, mais imagens. Elas são de fácil obtenção e são ótimos pretextos para lançarmos uma pergunta que inicie uma aula”. O desenho possui uma função comunicativa de representar uma ideia de forma abrangente, diferente da escrita, que requer a organização de palavras de forma esquematizada (Cavaton, 2010).

Neste sentido, a figura 5 apresenta o processo de criação e os resultados obtidos a partir da atividade desenvolvida em sala de aula.

Figura 5 – Croquis realizados pelos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Zeca Guida.



Fonte: Autores, 2023.

Na turma do 7º Ano do Ensino Fundamental II, tivemos aulas voltadas à temática Fontes Renováveis de Energia no Brasil. O conceito e os tipos de fontes de energia renováveis foram trabalhados em sala de aula. A saber, são consideradas as fontes de energia que possuem a capacidade de serem repostas naturalmente e, são divididas em: energia hídrica, energia eólica, energia solar, energia geotérmica, energia das marés, energia das ondas e energia biomassa.

Na atividade propositiva, dividimos a turma em cinco grupos, um para cada região do Brasil. Distribuímos as folhas da atividade que correspondem a cada região para cada grupo, que deveriam respondê-la de acordo com a análise dos gráficos - a unidade usada nos gráficos é Gigawatts x hora (GWH) e a fonte dos dados é o Balanço Energético Nacional (EPE), de 2018.

Montamos no quadro uma legenda para o mapa que seria gerado, escolhemos uma cor para cada fonte renovável de energia usada no Brasil. Os alunos foram orientados a colorirem cada estado do mapa com a cor da maior fonte renovável de energia, informação disponível nos gráficos da atividade. Posteriormente, o mapa foi exposto na escola (FIGURA 6).

Figura 6 – Produto da atividade prática realizada no 7º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Zeca Guida.



Fonte: Autores, 2023.

Quanto ao uso de mapas para o ensino de Geografia, Cavalcanti (2012, p. 51) afirma que:

[...] É importante o uso do mapa no cotidiano das aulas de geografia, para auxiliar análises e desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas. Os alunos podem ter a oportunidade de construir seus mapas, suas representações de realidades estudadas, aplicando operações mentais já desenvolvidas (como os mapas mentais), ou aprendendo elementos da cartografia para expressar melhor a realidade. Os alunos, precisam ter também a oportunidade de ler mapas, de localizar fenômenos, de fazer correlações entre fenômenos.

Construir um mapa é de suma importância para a sua compreensão. Pois, como enfatiza Castrogiovanni (2000, p. 37), “para que uma criança faça uma leitura de mapas é recomendado que tenha inicialmente aprendido a construí-los”. Isto porque a elaboração de um mapa envolve o conhecimento significativo do espaço a ser representado e/ou temática a ser abordada.

Na turma do 8º Ano do Ensino Fundamental II, a temática Áreas de Preservação Permanente (APP) e qualidade ambiental foi destaque nas discussões. A ideia de se proteger áreas representativas dos ecossistemas naturais de um determinado ambiente, no Brasil, vem desde a criação do Código Florestal de 1934, em sua primeira edição (Brasil, 1934).

A preservação das APP é fundamental para a gestão de bacias hidrográficas, uma vez que contribuem para a estabilidade dos ciclos hidrológicos. Intervenções nestas para abertura de novas áreas agrícolas tende a comprometer a reposição de água nos aquíferos, a qualidade da água superficial e subterrânea, perda de solo, prenúncios à saúde humana e degradação dos mananciais. Ou seja, o papel regulador dos ciclos naturais realizado pelas APP é essencial para a manutenção do equilíbrio ecológico (Tundisi, 2010; Silva et al., 2011).

A Lei 12.651/2012 denota que nas APP é permitida a continuidade das atividades agroflorestais, de ecoturismo e de turismo rural em áreas rurais consolidadas até 22 de julho de 2008. Mas é impor-

tante destacar que a continuidade de tais atividades encontra-se condicionada à adoção de boas práticas de conservação do solo e da água.

Existem dimensões mínimas a serem respeitadas nas APP, a saber, nas faixas marginais de qualquer curso d'água natural perene e intermitente, excluídos os efêmeros, desde a borda da calha do leito regular, em largura mínima de: *i*) 30 metros, para os cursos d'água de menos de 10 metros de largura; *ii*) 50 metros, para os cursos d'água que tenham de 10 a 50 metros de largura; *iii*) 100 metros, para os cursos d'água que tenham de 50 a 200 metros de largura; *iv*) 200 metros, para os cursos d'água que tenham de 200 a 600 metros de largura; *v*) 500 metros, para os cursos d'água que tenham largura superior a 600 metros. E, nas áreas no entorno dos lagos e lagoas naturais, em faixa com largura mínima de: *i*) 100 metros, em zonas rurais, exceto para o corpo d'água com até 20 hectares de superfície, cuja faixa marginal será de 50 metros, e *ii*) 30 metros, em zonas urbanas.

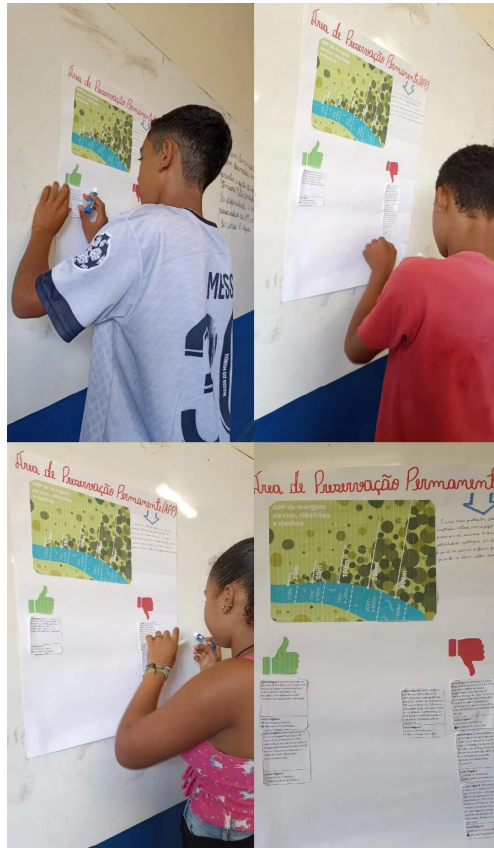
Contudo, apesar das APP serem definidas como áreas protegidas, existem APP degradadas, desmatadas, e/ou indevidamente ocupadas. Esta realidade compromete a qualidade e a quantidade de água dos cursos d'água de diversos locais.

Em sala de aula abordamos questões referentes a criação destas áreas e sua importância para a preservação dos recursos hídricos, biodiversidade, proteção do solo e bem-estar das populações humanas. Visando a problematização do assunto, apresentamos imagens que retratam o encontro das águas na confluência dos Rios Solimões e Negro; trecho do Rio São Francisco entre os municípios de Ponto Chique e Pirapora (Minas Gerais); marginal Tietê em São Paulo e Cânions no Rio São Francisco, na cidade de Canindé de São Francisco (Sergipe). A partir destas imagens tornou-se nítido que as áreas marginais dos rios apresentam diferentes usos, sendo algumas preservadas e outras degradadas. Desta forma, os alunos perceberam a necessidade de monitorar as APP, visando a garantia de produção de água nessas áreas.

Isto posto, houve a divisão da turma em seis equipes. Todas as equipes tiveram que revisar as normativas das APP, também conhecida como novo "Código Florestal", especificamente as resoluções e diretrizes que determinam APP de corpos d'água. Após compreender as normativas, cada equipe recebeu uma situação hipotética, tendo que

associar as descrições sobre faixas marginais de corpos d'água apresentadas com as normas que regem as APP. As dimensões mínimas de margens de corpos d'água da normativa serviram de referência para que as equipes indicassem se estas áreas eram conservadas ou degradadas. Se considerassem que se tratava de uma APP conservada, deveriam colar a caixa de texto abaixo do ícone “curtir”; se considerassem que a APP estava degradada, deveriam colar a caixa de texto abaixo do ícone “não curtir” e, defender a sua respectiva opção (FIGURA 7).

Figura 7 – Produto da atividade prática realizada no 8º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Zeca Guida.



Fonte: Autores, 2023.

A quantidade total de água existente na Terra, em suas três fases (sólida, líquida e gasosa), mantém-se constante. Distribuem-se

por três reservatórios principais, os oceanos, os continentes e a atmosfera, entre os quais existe uma circulação contínua que marca o que conhecemos como Ciclo Hidrológico (Lima, 2008). Esta temática foi revisitada com os discentes do 9º Ano do Ensino Fundamental II.

O ciclo hidrológico (ciclo da água) pode ser descrito por seis processos: evaporação, transpiração, sublimação, condensação, precipitação e infiltração. Cada etapa deste foi descrita e caracterizada para a turma. Posteriormente, os alunos tiveram que representar o ciclo hidrológico em uma folha em branco. Estas representações foram expostas na escola (FIGURA 8).

Figura 8 – Produto da atividade prática realizada no 9º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Zeca Guida.



Fonte: Autores, 2023.

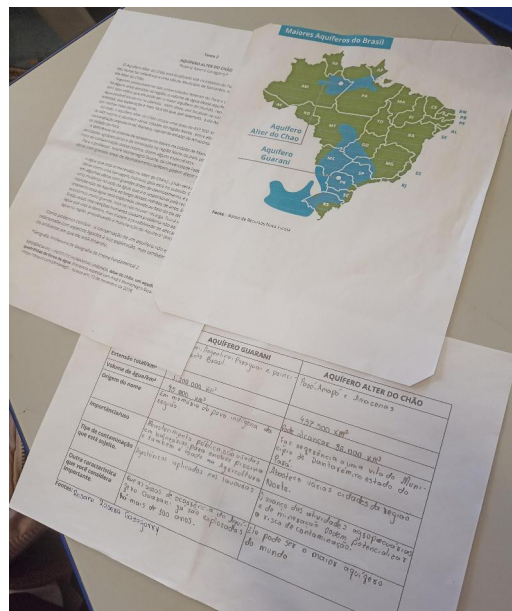
De acordo com Derdyk (2015, p.32), o uso do desenho nas aulas favorece um modo de pensar espacial, na medida em que o ato de desenhar, por parte do discente, opera mecanismos psicológicos como: atenção, memória e imaginação, para que estes consigam se expressar de forma objetiva; “impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário”.

Nas turmas do 1º e 2º Ano do Ensino Médio foi trabalhado os Aquíferos Brasileiros, onde os alunos tiveram a oportunidade de rever o conceito de aquífero, saber da existência de dois grandes e importantes aquíferos brasileiros, bem como comparar suas características.

Segundo a Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) (2015), “As águas subterrâneas são formadas pelo excedente das águas de chuvas que percorrem camadas abaixo da superfície do solo e preenchem os espaços vazios entre as rochas. Essas formações geológicas permeáveis são chamadas de aquíferos (...)”. A saber, este conceito foi discutido em sala de aula.

Logo após, os educandos receberam um mapa e textos informativos sobre o aquífero Guarani e o Alter do Chão para leitura. Em seguida, foi solicitado que criassem um quadro resumo das características de cada um. Após o preenchimento do quadro, conversamos sobre a localização destes aquíferos, a região em que estão presentes, os estados, se estão inteiramente situados no Brasil, se algum desses aquíferos está no subsolo do local onde vivemos, etc (FIGURA 9).

Figura 9 – Produto da atividade prática realizada no 1º e 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Zeca Guida.



Fonte: Autores, 2023.

Buscamos utilizar estas estratégias de ensino para enriquecer as aulas ministradas, visando auxiliar no processo de internalização do conteúdo por parte dos educandos. Uma vez que, foram metodologias relativamente simples, mas que obtiveram bons resultados.

Convém destacar que, ao final de cada explicação teórica, em todas as turmas (6º ano EF ao 2º ano EM), aplicamos atividades avaliativas para averiguar se a matéria foi ou não compreendida pelos educandos. E, após a realização das estratégias de ensino já mencionadas, aplicamos a mesma atividade, isto com a finalidade de visualizar se estas estratégias somaram positivamente para a aprendizagem dos discentes. Após a correção das atividades tornou-se nítido que, antes das estratégias, os erros sobressaíram aos acertos, mas, após as estratégias, os acertos sobressaíram aos erros.

Portanto, com as metodologias ativas tanto os alunos, quanto a professora, alcançaram uma aprendizagem mais ampla e significativa, tendo em vista que discutiam e trocavam conhecimentos.

Neste sentido, apresentamos, a seguir, as considerações finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação geográfica, é necessário superar conteúdos repetitivos e arbitrários, adotando práticas de ensino capazes de promover competências e habilidades necessárias. Isso inclui análise, interpretação e aplicação de senso crítico em situações práticas, utilização da cartografia como metodologia de construção do conhecimento geográfico, análise de fenômenos socioambientais em diferentes escalas, compreensão da dimensão cultural, política e socioeconômica do território, e conferir ao conteúdo escolar um caráter diferenciado e aplicável à vida do estudante.

Isto posto, este trabalho evidenciou que o uso de metodologias ativas em sala de aula leva a apreensão do conteúdo de forma prática, não somente de forma teórica, como o que vinha sendo realizado em aulas anteriores a esta. A partir deste uso, às aulas tendem a ocorrer com maior análise, reflexão, e criticidade, gerando aumento da participação e produtividade dos alunos.

Neste sentido, as estratégias de ensino de Geografia desenvolvidas durante o mês de outubro, na Escola Estadual Zeca Guida, em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mostraram a importância da participação direta dos discentes no processo de aprendizagem, uma vez que, contribuiu para fechar lacunas deixadas no processo de transmissão/recepção do conteúdo teórico abordado nas aulas.

Assim, o relato apresentado pode vir a incentivar outros professores a utilizarem estratégias de ensino mais atrativas e dinâmicas em suas aulas, de forma a trazer benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO (ANA). **Gov.br**, 2015. Disponível em: <www.ana.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal n. 23.793**, de 23 de janeiro de 1934. Decreta o código florestal. Brasília, DF, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d23793.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Geografia. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____, L. S. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVATON, M. F. F. A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos. 2010. **Tese** (Doutorado em Processos de desenvolvimento humano e saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Vozes: Rio de Janeiro, 2011.

CORRÊA, R. L. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 2000.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5 ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

IABELBERG, Rosa; MENEZES, Fernando Chui. **O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 21. Anais do 21º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro, 2012, p. 660-672. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_iavelberg_e_fernando_chui.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

KAERCHER, Nestor André. Existenciando, pensar a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013. p. 235-254. Coleção Formação de Professores de Geografia, Série Fórum NEPEG.

KNUPPE, L. **Motivação e desmotivação**: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

Lima, P.R. A.; Leopoldo, P.L. **Quantificação de componentes hidrológicos de uma mata ciliar, através do modelo de balanço de massas**. Revista Árvore, Viçosa, v.24, n.3, p. 241-252. 2000.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em Metodologia Ativa: Aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação Profissional. In: **Outras Palavras**, v.12, n. 2, Brasília, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdade-projecao.edu.br/article/view/722>. Acesso em: 03 dez. 2023.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RUPEL, M. A. P. **Atividades lúdicas**: proposições metodológicas para o ensino de geografia escolar. dia a dia da educação, Curitiba, Sec/selepar, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1634-8.pdf> . Acesso em: 04 dez. 2023.

SILVA, J. A. A.; NOBRE, A. D.; JOLY, C. A.; NOBRE, C. A. **O Código Florestal e a Ciência: contribuições para o diálogo São Paulo**: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC; Academia Brasileira de Ciências, ABC. 2011. 124p.

TUNDISI, J.G.; TUNDISI, T.M. **Impactos potenciais das alterações do Código Florestal nos recursos hídricos**. Biota Neotropica, Campinas. v.10, n. 4, p. 67-76. 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1974.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

GEOGRAFIA E MÚSICA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Gabriel Coelho Guedes

Acadêmico de Licenciatura de Geografia

Sthefany Kristiny Ferreira dos Santos

Mestranda em Geografia

Natielly Vitória Sales Durães

Acadêmica de Licenciatura de Geografia

Luana Barbosa Durães

Mestranda em Geografia

Rahyan De Carvalho Alves

Doutor em Geografia

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de compreender e interagir com o mundo ao seu redor. No entanto, as metodologias tradicionais nem sempre conseguem engajar os alunos de maneira efetiva. A geografia da música, apesar de muito tempo de existência, só passou a ter a devida atenção dos geógrafos interessados no estudo da cultura e das manifestações artísticas em seu espaço geográfico. No entanto, a música é uma atividade artística “reservada a uns poucos profissionais”, ou seja, aos músicos, logo a música e a geografia estariam em pólos tão opostos e heterogêneos que possivelmente poderia não haver diálogo entre ambas.

“E o que vemos na poesia, encontrá-lo na música: a melodia oferece-nos como uma história muito íntima da vontade que chegou à consciência dos mistérios da vida, do desejo, do sofrimento e da alegria, do fluxo e do reflu-

xo do coração humano; e reconhecemo-nos nela. A melodia é um desvio através do qual se deixa a tônica e, através de mil voltas maravilhosas, se chega a uma dissonância dolorosa, para reencontrar finalmente a tônica, que fala de satisfação e de apaziguamento da vontade; mas, depois dela, já não há mais nada a fazer, e, quanto a sustentá-la um pouco mais de tempo, isso seria mesmo a monotonia, fatigante, sem significado e que traduz o aborrecimento”. (Gonçalves, 2013).

O ensino da Geografia, enquanto disciplina que busca compreender as relações entre o ser humano e o espaço, tem se deparado com o desafio de tornar seus conteúdos mais dinâmicos e significativos para os alunos. Nesse sentido, a música com sua capacidade de evocar emoções, contar histórias e conectar pessoas, emerge como uma ferramenta poderosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

O cantor Gilberto Gil em sua canção “Expresso 227”, já antecipava essa conexão entre a música e a geografia ao cantar: “Sou filho do sol, do suor e da terra, / Tenho a cara marcada pelo sal / Mas o meu coração é igual ao de qualquer outro / Eu canto a minha vida, eu canto o meu carnaval”. A música, nesse caso, não apenas reflete a identidade de um indivíduo, mas também revela a sua relação com o espaço geográfico e com a cultura de onde se origina.

O autor Gonçalves (2013), ao analisar a relação da música com a Geografia amplia a reflexão da melodia com a expressão os mais diversos sentimentos e experiências humanas com o meio e o espaço. Com isso, a música pode ser compreendida como uma linguagem universal, que ultrapassa as fronteiras disciplinares e conecta os alunos com diferentes culturas, paisagens e histórias. Ao inter-relacionar a música ao ensino de Geografia, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo, estimulando a curiosidade, a criatividade e a capacidade de análise dos discentes.

Além disso, a integração da música ao ensino de Geografia permite abordar temáticas complexas de maneira acessível e envolvente. Por meio das letras e dos ritmos, é possível explorar questões socioeconômicas, políticas e ambientais de diferentes regiões do mun-

do. Canções que falam sobre migrações, desigualdades sociais, desastres naturais e paisagens culturais, servem como pontos de partida para discussões mais profundas e análises críticas. A música, dessa forma, torna-se uma ferramenta didática poderosa, capaz de facilitar a compreensão de conceitos geográficos abstratos e promover um aprendizado mais holístico e significativo.

A metodologia utilizada se deu a partir de revisão bibliográfica, abrangendo estudos que relacionam música e Geografia. Seleção de Cantores e Canções relevantes, com identificação de músicas e músicos que abordam temas geográficos, socioeconômicos, políticos e ambientais.

Portanto, a incorporação da música no ensino de Geografia não só enriquece o currículo escolar, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes nos alunos, como a empatia, a percepção crítica e a capacidade de fazer conexões interdisciplinares. A música estimula a memória afetiva, o que pode aumentar a retenção de informações e tornar as aulas mais dinâmicas, fazendo com que os alunos se envolvam mais. Além disso, ao valorizar a diversidade cultural e as diferentes formas de expressão artística, o ensino de Geografia com música promove uma educação mais inclusiva e democrática, onde todos os alunos podem se ver representados e engajados no processo de aprendizagem.

A CONEXÃO ENTRE A MÚSICA E A GEOGRAFIA

A música, como linguagem universal, possui a capacidade de evocar memórias, emoções e sensações ligadas a determinados lugares e experiências. Ao explorar essa conexão, a Geografia e música revela como as paisagens sonoras moldam as percepções do espaço e como a música pode ser um mapa cultural e histórico de uma determinada região. A análise de letras de músicas, por exemplo, permite identificar referências a elementos geográficos, como rios, montanhas, cidades, paisagens naturais, que ajudam a construir paisagens naturais e fortalece os laços das pessoas com a identidade local.

A música como expressão cultural, reflete e influencia a Geografia de uma região. Os ritmos, as letras e até mesmo os instrumen-

tos utilizados em uma canção, podem descrever a identidade cultural, as influências históricas e as características geográficas de um determinado local. Por exemplo, o samba do Brasil, o reggae da Jamaica ou o flamenco da Espanha são gêneros musicais que transportam suas respectivas regiões e permitem explorar suas geopolíticas, climas, tradições. Cada região ou até mesmo localizações dentro de um determinado espaço geográfico, apresenta um gênero singular de música associado diretamente a festas populares, trajes, danças típicas, etc. Essas festas também marcam a chegada da colheita, a primavera, algumas são religiosas, podendo apresentar sincretismo de culturas diversas ou até mesmo formas de expressões de determinados grupos marginalizados. (Gonçalves, 2013).

A mesma serve como agente de transformação social, pois a música não apenas reflete a realidade, mas também tem o poder de transformá-la. Movimentos sociais, lutas por direitos e reivindicações políticas encontram a música como um veículo de expressão. Além de servir como um espelho das condições sociais e culturais de uma região, a música também desempenha um papel crucial na construção de identidade e coesão comunitária. Ao conectar as pessoas com suas raízes e tradições, a música fortalece o senso de pertencimento e promove a solidariedade entre os membros de uma comunidade. Em festividades e celebrações, a música é um elemento central que reúne diferentes gerações e perpetua as histórias e valores de um grupo social.

Assim, a Geografia, ao incorporar a música em seus estudos, pode oferecer uma compreensão mais profunda de como as práticas culturais influenciam a organização espacial e as interações sociais. Por outro lado, a música também atua como um poderoso agente de mudança, capaz de mobilizar populações e inspirar transformações sociais. Durante períodos de crise ou de movimentos sociais, canções de protesto e hinos de resistência se tornam símbolos de luta e esperança. Ao estudar a intersecção entre música e Geografia, é possível entender melhor como os espaços urbanos e rurais são transformados por processos de resistência cultural e como a música pode ser uma ferramenta estratégica na promoção de justiça social e mudanças políticas.

USO DA MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A música tem a capacidade de capturar atenção dos alunos e torná-los mais receptivos ao aprendizado, tendo um engajamento estudantil. Ao analisar letras de músicas, os alunos podem desenvolver habilidades de pensamento crítico, interpretando o conteúdo e relacionando-o com os contextos geográficos e assim fazendo com que os alunos desenvolvam habilidades críticas. Mas como também, a música é uma ferramenta que se torna eficaz para a memorização. Informações geográficas podem ser mais facilmente lembradas quando associadas a melodias e letras.

O uso da música no ensino de Geografia tem se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Segundo Velloso (2020), a utilização de diferentes linguagens, como a música, facilita a mediação do conhecimento e aproxima os alunos da aplicação prática dos conceitos geográficos. A música, ao ser integrada ao conteúdo curricular, transforma aulas que, à primeira vista, podem parecer distantes ou complexas, em experiências lúdicas e significativas, capazes de estimular a participação ativa dos estudantes.

Alguns geógrafos e educadores têm defendido que a música não apenas enriquece o conteúdo, mas também atua como um catalisador para a reflexão crítica. Oliveira Jr. e Girardi (2009) afirmam que a escolha das linguagens utilizadas no ensino deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos, visando sempre a motivação dos alunos. A música, nesse contexto, não é apenas um recurso adicional, mas uma ferramenta pedagógica que permite explorar temas geográficos de maneira mais contextualizada e acessível, favorecendo a construção de um conhecimento mais significativo.

Além disso, a prática de incluir a música nas aulas de Geografia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos. De acordo com Farias et al. (2013), a música promove uma aula prazerosa e instiga os alunos a questionarem e discutirem de forma participativa. Essa interação não só enriquece o aprendizado, mas também fortalece a relação entre os alunos e o conteúdo geográfico, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento. A mú-

sica, portanto, se revela como um recurso que pode transformar a experiência educacional em um processo mais colaborativo e envolvente.

Por fim, a implementação de metodologias que integrem a música ao ensino de Geografia deve ser acompanhada de um planejamento cuidadoso por parte dos educadores. Como ressaltam Cavenaghi e Bzuneck (2009), é fundamental que os docentes estejam preparados para utilizar essa ferramenta de forma eficaz, garantindo que as atividades propostas sejam significativas e contextualizadas. Assim, o uso da música no ensino de Geografia não apenas enriquece o conteúdo, mas também promove um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade cultural e a criatividade dos alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e reflexiva.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Experiências práticas têm demonstrado a eficácia do uso da música no ensino de Geografia. Por exemplo, Correia (2014) implementou atividades que integraram canções ao currículo, resultando em um aumento significativo no interesse e na participação dos alunos. Os relatos indicam que a música não apenas facilitou a compreensão de conceitos geográficos, mas também promoveu uma reflexão crítica sobre questões sociais e ambientais. Assim, ao incorporar a música no ensino de Geografia, os educadores não apenas enriquecem o conteúdo, mas também promovem um aprendizado mais significativo e contextualizado, que valoriza a diversidade cultural e a criatividade dos alunos.

Um relato de experiência realizado por Correia (2014) no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) demonstra a eficácia da música no ensino de Geografia. A atividade, desenvolvida com alunos dos terceiros anos dos cursos Técnicos Integrados em Estradas, Mecânica e Eletrotécnica, utilizou a música de maneira lúdica para ensinar conceitos geográficos de forma criativa, interativa e interpretativa. Os resultados revelaram experiências ricas quanto ao conhecimento e à visão da sociedade pelos alunos, agregando valores ao conteúdo trabalhado.

Outro exemplo, é o projeto desenvolvido por Luiz Gonzaga, que utilizou suas músicas para abordar diversos problemas do Nor-

deste, desde os mais simples aos mais complexos. Nesse contexto, a Geografia sempre se fez presente em suas canções, através dos conceitos geográficos de cunho físico, climatológico ou da ação antrópica. As letras de Gonzaga registraram e relataram, a história e a identidade do sertão nordestino, chamando a atenção para questões geográficas com riqueza de detalhes.

O uso das diferentes mídias está cada vez mais presente no cenário escolar, e se caracteriza como uma possibilidade didático-pedagógica (Pereira, 2012). Assim, como já discutido anteriormente, este capítulo destaca a importância do uso da música como ferramenta no ensino e aprendizagem da geografia.

Além de abordarem sobre aspectos físicos de determinadas regiões, as músicas são grandes aliadas para a discussão dos aspectos sociais que podem ou não estarem entrelaçados às características físicas.

A música é uma forma de expressão que alcança os jovens (Viana, 2000), dessa forma, através das canções, é possível estabelecer uma conexão entre os conceitos estudados e o cotidiano dos discentes. Através de suas letras e melodias as músicas conseguem estabelecer uma relação socioespacial com os alunos.

Diversos artistas e grupos musicais brasileiros, retratam em suas letras problemas como o subemprego e as péssimas condições em que os trabalhadores ficam expostos, questões raciais, segregação espacial, migração, violência urbana, entre diversos outros temas que se relacionam com a geografia de várias formas.

Racionais Mc, Elza Soares, Chico Buarque, João do Vale, Os Paralamas Do Sucesso, são alguns dos que trazem um pouco da vivência de muitos brasileiros em algumas de suas canções.

Racionais Mc é um grupo de hip hop brasileiro surgido no ano de 1988. Com mais de 30 anos de carreira, o grupo coleciona letras marcantes e fãs por todo o Brasil. Através de suas letras, o grupo foi responsável por influenciar e ressignificar a vida de muitos jovens periféricos (Vagalume, 2021).

Elza Soares da Conceição (1930-2022) foi um dos grandes nomes da música popular brasileira (MPB). Nascida em um subúrbio do Rio de Janeiro, hoje a atual Vila Vintém, Elza teve uma infân-

cia complicada e interrompida de forma abrupta por um casamento (Ebiografia, 2022).

Francisco Buarque de Hollanda, nacionalmente conhecido como Chico Buarque, nasceu no Rio de Janeiro em 19 de junho de 1944. Além de cantor e compositor, Chico é também escritor e dramaturgo. Durante a ditadura militar o cantor teve diversas músicas censuradas, foi ameaçado e se exilou na Itália em 1969 (Ebiografia).

João Batista do Vale (1934-1996) foi um cantor e compositor maranhense, teve uma infância difícil no Nordeste e sempre retrata essa realidade em suas músicas (Itaucultural, 2021).

Os Paralamas do Sucesso, ou apenas Paralamas, é uma banda de rock nacional, composta por três integrantes, Hebert Vianna, Bi Ribeiro e João Barone. A banda surgiu em 1982, no Rio de Janeiro.

Neste capítulo discutiremos sobre algumas canções dos grupos e artistas mencionados anteriormente que podem ser utilizadas em sala de aula de forma conjunta ou também de forma isolada.

Diário de um detento e Negro Drama, são duas músicas do grupo Racionais Mc's que abordam sobre o racismo e a violência urbana, respectivamente, "A carne" é uma canção de Elza Soares, que também aborda sobre o racismo vivenciado por pessoas pretas. Já a música Construção do Chico Buarque, mostra as condições de trabalho em que muitas pessoas vivem. Carcará é uma música de João Batista do Vale e do Chico Buarque, que aborda através do pássaro de mesmo nome sobre a migração e o deslocamento. Alagados é uma canção do Paralamas do Sucesso que mostra um pouco da segregação socioespacial que é realidade para muitos em todo o mundo. A fim de facilitar as análises e discussões sobre as letras e como elas podem ser utilizadas na sala de aula, iremos agrupá-las por temas.

ANÁLISE MUSICAL

1. Racismo:

Nos tempos atuais, discutir questões raciais tem se tornado cada vez mais complexo, e, por outro lado, o racismo tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade (Silva, 2023), não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo. Constantemente, são noticiados

casos de racismo contra jogadores brasileiros em países latinos americanos e europeus, por exemplo.

Desse modo, a escola é um ambiente adequado para abordar discussões acerca do racismo, que é um problema intrínseco à sociedade brasileira (Silva, 2023), que deve ser contestado e combatido, de acordo com Munanga (2005, p.17)

A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens, como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

É no ambiente escolar que o senso crítico é desenvolvido, os estudantes podem desenvolver a capacidade crítica aprendendo a questionar o espaço em que vivem e entendem as ações individuais e coletivas que impactam a sociedade (Silva, 2023). Ao utilizar de um recurso que faz parte do cotidiano dos alunos, o ensino e aprendizagem se torna mais dinâmico, fugindo do ensino mnemônico, dessa forma, Cavalcanti afirma (2007, p. 20).

O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte deste. Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do Espaço Geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 2007, p. 20)

A partir dos versos de Elza Soares e Racionais MC's é possível levar os alunos a pensarem sobre o passado, presente e futuro.

A carne (Elza Soares)

A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra

(Só serve o não preto)
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

Negro Drama (Racionais Mc's)

Nego drama
 Entre o sucesso e a lama
 Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
 Nego drama
 Cabelo crespo e a pele escura
 A ferida, a chaga, à procura da cura
 Nego drama
 Tenta ver e não vê nada
 A não ser uma estrela
 Longe, meio ofuscada
 Sente o drama
 O preço, a cobrança
 No amor, no ódio, a insana vingança

Diário de um detento (Racionais Mc's)

São Paulo, dia primeiro de outubro de 1992, oito horas da manhã
 Aqui estou, mais um dia
 Sob o olhar sanguinário do vigia
 Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK
 Metralhadora Alemã ou de Israel
 Estraçalha ladrão que nem papel

Para trabalhar com essas duas músicas o professor também pode utilizar como recurso didático reportagens de telejornais que falem sobre o mesmo tema, podendo utilizar desde reportagens sobre casos brasileiros até reportagens que abordem sobre outros países. Mesclando as músicas com o conhecimento prévio dos alunos acerca da história do Brasil desde os tempos atuais.

Os trechos acima retratam um pouco da realidade que muitas pessoas viveram e ainda vivem no Brasil e no mundo. Quando Elza Soares canta que a carne mais barata do mercado é a negra, que vai de graça para debaixo do plástico, em uma música de 1998, fica nítido como o racismo ainda está intrínseco à sociedade, pois tudo que é cantado segue acontecendo por todo o mundo.

Negro Drama e Diário de um detento abordam sobre a vida de pessoas pretas, que sofrem diariamente com a violência urbana, e com a falta de proteção justamente por serem quem são e por muitas vezes residirem em periferias.

2. Migração e subemprego:

Migração e subemprego são dois temas que permeiam o campo de estudo da geografia. Dessa forma, é de interessante que dentro de sala de aula haja discussões sobre o tema. Ao utilizar músicas é viável a discussão dos temas em um só debate ou aula.

Carcará (Chico Buarque e João do Vale)

Carcará

Lá no Sertão

É um bicho que avoa que nem avião

É um pássaro malvado

Tem o bico volteado que nem gavião

Carcará quando vê roça queimada

Sai voando e cantando

Carcará

Vai fazer sua caçada

Carcará

Come inté cobra queimada

Mas quando chega o tempo da invernada

No sertão não tem mais roça queimada

Carcará mesmo assim não passa fome

Os burrego que nasce na baixada.

Construção (Chico Buarque)

Amou daquela vez como se fosse a última

Beijou sua mulher como se fosse a última

E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

A migração é todo e qualquer movimento onde seres humanos ou animais se deslocam do seu espaço comum (natural) e se direcionam a outros lugares (Pangeia, 2023). No caso dos animais ocorre em sua maioria em período de mudança de estação. Existem diversas razões que levam as pessoas a deixarem seus lugares de origem, dentre elas, as condições que o lugar oferece, por exemplo, a seca, a falta de emprego, guerras, entre outros fatores.

De acordo com o *Oxford Languages*, o subemprego é um emprego que não exige qualificação, tem uma remuneração baixa, não existe vínculo. O subemprego também está diretamente relacionado a lugares em que o emprego é sazonal, ou seja, há a oferta de emprego em certas épocas do ano, como em colheitas de café.

A primeira música, Carcará, conta sobre um pássaro de mesmo nome, que vive no sertão, o compositor descreve alguns hábitos comuns da ave. Um pássaro que voa alto, dito como malvado, pois caça suas presas, a música dá grande ênfase a capacidade de adaptação da ave, dentre as várias dificuldades e sobrevivência, como no inverno não há alimentos e ainda assim, ele consegue se alimentar.

Utilizando o Carcará como “símbolo” os compositores descrevem sobre a vida dos sertanejos, que lutam dia após dia para sua so-

breviência no sertão e que muitas vezes precisam alçar voos altos e longos atrás de melhores condições de vida.

Construção descreve em sua primeira estrofe o que um trabalhador da construção civil faz em um dia comum de sua vida. Ele se despede da sua família e segue para mais um dia de trabalho duro. Já na segunda estrofe relata como ele trabalha, deixando subentendido as condições em que ele é submetido, “Subiu a construção como se fosse máquina”. Em seguida, Chico Buarque descreve o horário de almoço do homem, que apesar do cansaço, se mostra satisfeito, “Dançou e gargalhou como se ouvisse música”.

Na quarta estrofe é explicado o que ocorre após o almoço, onde o trabalhador retorna ao trabalho e de repente cai do prédio, ficando “jogado” no chão por algum tempo, “morreu na contramão atrapalhando o tráfego”, este verso deixa explícito que a única preocupação é com o tráfego e a vida que continua a passar, a vida do trabalhador ou sua família pouco importa no momento.

O trabalho desse homem é tido como um subemprego, uma vez que não existe uma preocupação com sua segurança e qualidade de vida. É descrito que ele trabalha como uma máquina, o que sugere que não tem horário de trabalho regularizado.

Ao conduzir debates sobre as canções, é possível que faça o debate acerca das duas de forma conjunta, uma vez que o subemprego pode estar diretamente associado à migração. Diversas pessoas saindo de suas cidades, estados, países, em busca de uma vida melhor, acabam aceitando e se submetendo ao subemprego.

3. Segregação Espacial:

A segregação está diretamente associada às relações, sendo de uma parte da população da cidade com o conjunto (Sposito, 2013). Para Carlos (2013) a segregação vivida no cotidiano se apresenta de diversas formas, perpassando o acesso à moradia, ao transporte, a acessibilidade, e na deterioração e diminuição dos espaços públicos.

Dessa maneira, cabe à geografia escolar e aos professores de geografia trazerem discussões durante as aulas sobre a segregação socioespacial (Cavalcanti; Araújo, 2017), o que possibilita que os alunos possam compreender a maneira como o espaço em que vivem foi e é organizado.

A música é um recurso facilitador e que aproxima o aluno do conteúdo, durante as aulas o professor pode questionar as músicas que as suas turmas têm o hábito de ouvir, e assim, a partir delas elaborar suas aulas. Utilizar música para explicar conceitos como segregação urbana viabiliza a aprendizagem, deixando de lado a clássica “decoreba”, onde o aluno não se vê no cenário do estudo e não consegue pensar para além daquele conceito.

Alagados (Paralamas do Sucesso)

Todo dia
O sol da manhã vem e lhes desafia
Palafitas, trapiches, farrapos
Traz do sonho pro mundo
Quem já não queria
Filhos da mesma agonia, ô
E a cidade
Que tem braços abertos num cartão postal
Com os punhos fechados da vida real
Lhe nega oportunidades
Mostra a face dura do mal, ô
Alagados, *Trenchtown*, Favela da Maré
A esperança não vem do mar
Nem das antenas de TV
A arte de viver da fé
Só não se sabe fé em quê
A arte de viver da fé
Só não se sabe fé em quê

“Palafitas, trapiches, farrapos” já na sua primeira estrofe, a música faz um diálogo com elementos que estão presentes em diversos locais onde visivelmente existe a segregação socioespacial de forma escancarada. Palafitas são casas feitas de madeira, possuem pilares que ficam afincados na margem de rios, lagos, lagoas ou até mesmo na margem do mar. Muito presente na região Amazônica, em sua maioria em situações precárias, sem saneamento básico e sem o mínimo para boas condições de vida (Scherer; Mendes Filho, 2004). Os

trapiches podem ser armazéns que ficam na beira do cais, normalmente utilizados para guardar mercadorias, ou pequenos engenhos de açúcar que são movidos por força animal. Já os farrapos são retalhos de tecidos, ou pedaços de roupa.

Na segunda estrofe, é feita uma referência a cidade do Rio de Janeiro, que tem como cartão postal o Cristo Redentor, um dos maiores símbolos turísticos do Brasil, mas que também é palco de diversos acontecimentos trágicos em suas favelas. A escultura está a todo momento de braços abertos, o que transmite uma sensação de acolhimento e segurança. A realidade vivida nas favelas, onde a população de baixa renda é levada a morar é infinitamente diferente, uma vez que, não há segurança, crianças morrem baleadas, o saneamento básico é precário, a poucos equipamentos de saúde (Bastos et al. 2020), entre outros problemas, na música, é mostrado uma visão de que para essa população é como se o Redentor estivesse sempre com os punhos fechados.

O ponto chave de Alagados é o trecho “Alagados, Trenchtown, Favela da Maré”, que leva o nome da música, os três nomes citados podem parecer aleatórios, porém, foram cuidadosamente pensados. Os nomes fazem referência a três grandes favelas. Apesar da música e de muitas pessoas considerarem Alagados como uma favela, a prefeitura municipal de Salvador (cidade do estado da Bahia onde Alagados se localiza) não a considera como tal. Durante muito tempo suas casas eram de Palafitas, hoje não as encontramos mais, mas ainda é possível encontrar algumas estacas na água. *Trenchtown* é uma favela localizada ao sul de Kingston, capital da Jamaica. Por fim, a última favela citada é a Favela da Maré, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Ao utilizar essa música para instigar os alunos a pensarem sobre como se dá o processo de surgimento e consolidação de favelas por todo o Brasil e em quais situações essas pessoas vivem.

Além dos temas que brevemente abordamos é possível relacionar essas músicas com diversos outros assuntos, além disso, é possível utilizá-las de forma conjunta, identificando junto aos alunos como um problema gera diversos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do uso da música no ensino de Geografia revela a relevância dessa abordagem pedagógica para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A música, enquanto expressão cultural, oferece uma rica fonte de conteúdo que pode ser explorada para discutir temas geográficos, sociais e históricos. Como mencionado por Gonçalves (2013), a melodia e a letra de uma canção podem contar histórias íntimas e universais, conectando os alunos a realidades e experiências diversas. Essa conexão não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove uma compreensão mais profunda das relações entre o ser humano e o espaço que habita. Assim, a música se torna uma ferramenta poderosa que transcende as barreiras disciplinares, permitindo uma abordagem mais holística e integrada do conhecimento geográfico.

Além disso, a incorporação da música no ensino de Geografia proporciona um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Estudos, como os realizados por Correia (2014), demonstram que a utilização de canções em sala de aula resulta em um aumento significativo no interesse e na participação dos alunos. A música, ao evocar emoções e memórias, facilita a retenção de informações e estimula a curiosidade dos estudantes. Essa metodologia não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas, uma vez que os alunos são levados a interpretar letras e relacioná-las a contextos geográficos e sociais. Portanto, a música não é apenas um recurso didático, mas um agente transformador que pode revolucionar a forma como a Geografia é ensinada.

Assim, a música tem o potencial de abordar questões complexas de maneira acessível e envolvente. Temas como migração, desigualdade social e desastres naturais podem ser discutidos por meio de letras que refletem as realidades vividas em diferentes regiões do mundo. Através da análise de canções de artistas como Racionais MC's e Elza Soares, os alunos podem explorar as intersecções entre a música e a Geografia, desenvolvendo uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e espaciais. Além disso, ao abordar esses temas de forma sensível e contextualizada, a música contribui para a formação

de uma consciência social nos alunos, incentivando-os a refletir sobre sua própria realidade e a do mundo em que vivem.

Por fim, a implementação de metodologias que integrem a música ao ensino de Geografia deve ser cuidadosamente planejada pelos educadores. É fundamental que os docentes estejam preparados para utilizar essa ferramenta de forma eficaz, garantindo que as atividades propostas sejam significativas e contextualizadas. Como ressaltam Cavenaghi e Bzuneck (2009), a formação contínua dos educadores é essencial para que possam explorar o potencial da música como recurso didático. Assim, o uso da música no ensino de Geografia não apenas enriquece o conteúdo, mas também promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e reflexivo, onde todos os alunos podem se ver representados e engajados no processo educativo.

Em conclusão, a música se estabelece como uma ferramenta pedagógica valiosa no ensino de Geografia, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo e interativo. Ao conectar os alunos a diferentes culturas, histórias e realidades, a música não apenas enriquece o currículo escolar, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes, como empatia, pensamento crítico e criatividade. Portanto, ao incorporar a música no ensino de Geografia, os educadores não apenas promovem um aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também preparam os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e críticos, aptos a interagir de maneira reflexiva com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Shaolin Erik da Silva. **USO DA MÚSICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**. Alagoas, 2023.

SILVA, Renágila Soares da. **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: Práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia**. Cajazeiras- PB, 2015.

FARIAS, Henrique Silveira de ; CANÉJO, Valdemira Pereira; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **CAMINHOS DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA**. Belo Horizonte- MG, 2017.

BELLARDI, Derik de Oliveira. **MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma perspectiva no aprendizado**. Florianópolis-SC, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. ed. Campinas - SP: Papirus, 2007. p. 09-158.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico. **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, p. 95-110, 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. Segregação Residencial: Classes Sociais e Espaço Urbano. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs). **A cidade contemporânea: A segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 2, 39– 60

E-BIOGRAFIA. Chico Buarque. Disponível em: https://www.ebiografia.com/chico_buarque/#:~:text=Francisco%20Buarque%20de%20Hollanda%2C%20mais,pianista%20Maria%20Am%C3%A9lia%20Ces%C3%A1rio%20Alvim. Acesso em: 26 jul. 2024.

E-BIOGRAFIA. Elza Soares. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/elza_soares/#:~:text=Elza%20Soares%20da%20Conceição%20Araújo%20\(1930,nomes%20da%20música%20popular%20brasileira](https://www.ebiografia.com/elza_soares/#:~:text=Elza%20Soares%20da%20Conceição%20Araújo%20(1930,nomes%20da%20música%20popular%20brasileira). Acesso em: 26 jul. 2024.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. João do Vale. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa208956/joao-do-vale>. Acesso em: 24 jul. 2024.

GONÇALVES, Jean Pires de Azevedo. **Música e Geografia: Reflexão sobre a temática musical nos estudos geográficos**. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo, nº 93, p.09-30, 2013.

MESQUITA, Zilá. A geografia social na música do Prata. **Espaço e Cultura**. 3, 1997, 33-41.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005

PANGEIA. **O que é migração? Conceitos, causas e escalas**. Disponível em: <https://pangeia.ufrj.br/o-que-e-migracao-conceitos-causas-e-escalas/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PEREIRA, Suellen Silva. A música no ensino de geografia: abordagem lúdica do semiárido nordestino—uma proposta didático-pedagógica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 137-148, 2012.

SCHERER, E. MENDES FILHO, I. Injustiça Ambiental em Manaus. **Anais...** III conferência da Amazônia realizada em Porto Velho no período de 01 a 04 de abril de 2004.

SILVA, Jessica Emanuelle Ramos da. **Abordando o racismo e o preconceito nas aulas de geografia**: reflexões, desafios e perspectivas. 2024. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SOUZA, Guaraci Adeodato Alves de. **Migração e subemprego**. Salvador, 2017.

SOUZA CAVALCANTI, Lana; ARAUJO, Manoel Victor Peres. Segregação socioespacial no ensino de Geografia: um conceito em foco. **Acta Geográfica**, p. 140-159, 2017.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.).v **A cidade contemporânea:segregação socioespacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 3, 61 – 94.

VAGALUME. Biografia - Racionais MC's. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/biografia/#:~:text=Racionais%20MC's%20%C3%A9%20um%20grupo,temas%20como%20crime%20e%20injusti%C3%A7as>. Acesso em: 26 jul. 2024.

VIANA, A. M. **A música como recurso didático em Geografia**: Uma abordagem da Geografia no cotidiano. In REGO, N.; SUERTEGARAY, D. M. A.; HEIDRICH, A., **Geografia e Educação:Geração de ambiências**. Porto Alegre, 2000.

A INFLUÊNCIA EMPRESARIAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: ANÁLISE DE ALGUMAS AÇÕES DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Fátima Rita Santana Aguiar
Doutoranda em Educação

José Carlos Souza Araújo
Doutor em Educação

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar, ainda que de forma sumária, um ensaio analítico sobre a grande influência do Movimento Todos pela Educação (TPE) sobre as políticas educativas no contexto brasileiro, em especial, as propostas deste movimento que são destinadas ao Ensino Médio.

A sustentação teórica deste trabalho foi construída por meio da leitura de autores como: Meira (2016), Lessa (2017), Gentili (1997), dentre outros. Esta produção se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.

A tese defendida nesta reflexão é que anteriormente a implantação da reforma do Ensino Médio, em 2017, várias ações foram desenvolvidas, através do grupo empresarial pertencentes ao Movimento Todos pela Educação (TPE), de forma a gerar na sociedade como um todo, a ideia de que as mudanças propostas pelo TPE objetivavam a melhoria na qualidade da educação.

Esta produção foi organizada em 3 seções, assim distribuídas: na primeira seção foram apresentadas algumas considerações sobre o Ensino Médio brasileiro. Na segunda, buscou-se refletir sobre o Movimento Todos pela Educação e a terceira procurou apontar como o ideário de educação representado pelo Movimento Todos pela Educação está presente na proposta do Novo Ensino Médio. Ao final, foram apresentadas as considerações parciais.

O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O Ensino Médio brasileiro tem apresentado ao longo da sua história uma dificuldade de estabelecer a sua identidade, sendo por vezes de cunho propedêutico e em outras, tecnicista.

As reflexões de autores como Aranha (1989), Kuenzer (2002), Piletti (2002) e Xavier (1994) apresentam a trajetória e a consolidação do Ensino Médio como sendo, em certa medida, um ponto *frágil* na estrutura educacional brasileira. Os estudos desenvolvidos por Piletti (2002) destacam que esta é a etapa da Educação Básica que mais tem passado por reformas desde o período Jesuítico.

De 1759, quando foram expulsos os jesuítas e realizadas as reformas pombalinas a 1996, quando foi promulgada a atual lei de diretrizes e bases da educação, sem levar em consideração as de menor expressão, contamos nada menos que vinte e uma reformas do ensino médio: uma no período colonial, nove durante o Império (1838, 1841, 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881) e onze após a proclamação da República (1890, 1901, 1911, 1915, 1925, 1931, 1942, 1961, 1971, 1982, 1996). (Piletti, 2002, p.21).

A constante reflexão sobre a forma como o Brasil organiza o seu sistema de ensino, e em particular a organização do denominado Ensino Médio brasileiro, nos leva a inferir que a tensão entre o público e o privado tem se intensificado no decorrer das décadas, em especial a partir dos anos de 1990 quando se iniciam no Brasil, o fortalecimento das ideias neoliberais presentes na gestão das políticas públicas destinadas à educação.

O teórico Young (2007), em seus estudos sobre currículo, apresenta que nos EUA até meados dos anos de 1960, o gerenciamento científico presente no pensamento Taylorista foi transportado para dentro das escolas. Desta forma, os teóricos do currículo determinavam aos professores o que e quando ensinar aos alunos dentro da escola.

Nesse sentido havia uma dissociação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. O trabalho intelectual estaria a cargo dos teóricos curriculares, cabendo ao professor a execução do trabalho manual.

Para Young (2007) esta forma de pensar a execução do currículo foi gradativamente perdendo a sua credibilidade nos Estados Unidos da América (EUA) a partir dos anos de 1960 e 1970, entretanto a ideia da escola como uma fábrica que busca incansavelmente a “eficiência” nunca desapareceu.

No Brasil esta ideia da escola como fábrica, presente desde meados dos anos de 1960 representada pela tendência tecnicista, se fortaleceu ainda mais a partir dos anos de 1990 com a implantação e expansão das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro. Se anteriormente o currículo destinado ao Ensino Médio se pautava no modelo fabril, a partir dos anos de 1990 passa a se organizar em um modelo cujo foco se dá a partir do denominado modelo de competências.

As formas operacionais do Estado para a implantação dessas propostas de mudanças estão presentes efetivamente desde os anos de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96, estas reformas curriculares vêm-se materializando a cada tempo por meio das leis, resoluções e pareceres, dentre outros.

Em um contexto geral, Costa (1998) aponta que as reformas no sistema educacional brasileiro há muito têm sido solicitadas, no entanto, no entendimento deste autor, as reformas propostas pelas políticas neoliberais apresentam como característica importante a:

Rejeição de abordagens que tinham como princípios o caráter público do ensino, como único caminho de fato democrático e solução ampla para os grandes problemas educacionais do país. (p.47, 1998).

Longe de considerar as propostas das abordagens que propõe uma educação democrática e crítica, o discurso neoliberal, com referência à escola, vem defendendo que ela *precisa urgentemente* passar por mudanças na sua forma de gestão, financiamento e de atuação. Partem do princípio de que a escola deve percorrer os mesmos caminhos trilhados pelas empresas, com relação às modificações exigidas pelo mercado dinâmico e flexível.

Nesse sentido, é mister a reflexão de que o capitalismo contemporâneo reforça um discurso hegemônico onde a educação de *qualida-*

de é fundamental para o desenvolvimento de um país. Neste discurso, ocorre como aponta Frigotto (1998), a utilização de uma nova roupagem da teoria do capital humano. Esta teoria que reapareceu nos anos oitenta vem desta vez sustentada pelo receituário neoliberal e pelo discurso das instituições financeiras. Por exemplo, o Banco Mundial vem atribuindo à educação a solução para todos os males da sociedade. Mais uma vez se propaga a crença na escolaridade como se esta fosse a única ferramenta necessária para a absorção no mercado de trabalho.

A crítica feita por Frigotto (1998) aponta que a teoria do capital humano não considera as relações conflituosas que nascem dentro da própria estrutura capitalista, marcada pela desigualdade social. Não existe por parte da teoria do capital humano, uma compreensão da coletividade da história da sociedade, atribuindo, assim, os fatos apenas no âmbito do indivíduo e de suas particularidades.

Nas últimas décadas a presença e a interferência do pensamento neoliberal, na formulação e implementação da maioria dos projetos educacionais tem sido bastante marcante.

De uma forma geral, podemos citar alguns desdobramentos que vem emergindo desde o final dos anos de 1990, quais sejam: a criação da LDB 9394/96, reformas do Ensino Médio, sucateamento e privatização das Universidades públicas, programas como *amigos da escola* (onde a sociedade civil deve assumir funções que são da responsabilidade do Estado), controle e fiscalização através de programas de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aplicação de avaliações sistêmicas, introdução no cotidiano da escola de uma nova linguagem (utilizando dentro da escola termos empresariais, como: qualidade total, competências, produtividade, dentre outros), a substituição do termo *igualdade social* pela *equidade social*¹, criação da Base Nacional Comum, dentre outros.

Diante do exposto buscou-se neste tópico apresentar ainda que de forma sumária um breve panorama sobre a influência do pensamento neoliberal no contexto educacional brasileiro. A seguir será apresentado um recorte sobre o TPE e a sua forte influência nas reformas educacionais que estão sendo formuladas e implementadas no país.

1 Autores como Demo (1997), Oliveira (1996), Gentili (1997), dentre outros, apresentam uma série de estudos a respeito destas ações.

CONTEXTO GERAL DE FORMAÇÃO DO MOVIMENTO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”

O TPE foi criado em 2006, na cidade de São Paulo (SP), e se apresenta como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, sem vinculação a partidos políticos, plural e mantida financeiramente pelo setor privado². Cabe ressaltar que desde a sua criação, o Movimento é constituído por grandes grupos econômicos, dentre eles podemos citar: Banco Itaú/Unibanco, grupo Roberto Marinho, Victor Civita, Gerdau, Fundação Bradesco e Santander, Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, dentre outros. Após a sua criação, o Movimento Todos pela Educação.

Passou a reivindicar para si o monopólio de fala no debate nacional acerca de todas as questões referentes à educação: qualidade, gestão, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, investimento e avaliação. (Magalhães, 2018, p.7).

Pautando-se em uma suposta “*neutralidade*” quanto às questões econômicas, políticas e sociais presentes no contexto educacional brasileiro, o TPE tem se colocado como a *voz* que representa os interesses de *toda a sociedade civil*. Seu discurso é ancorado na ideia de um modelo de educação de *qualidade para todos*, sempre ressaltando a necessidade da interferência e da importância da participação do TPE na gestão da educação pública. Afinal, defendem que a gestão do Estado não está sendo eficaz para a melhoria da *qualidade* educacional do Brasil.

No entanto, o que se pode concluir, através dos apontamentos de autores como Magalhães (2018) e Martins (2016) é que na realidade este Movimento tem se mostrado como sendo uma invasão das grandes corporações nos setores políticos e educacionais, ditando normas e procedimentos com o objetivo de adequar as políticas públicas destinadas à educação para atender as demandas destes grandes grupos econômicos.

2 Informações retiradas do site: <https://todospelaeducacao.org.br/>

Apesar de discursivamente o TPE se colocar como representante de toda a sociedade civil, o que ocorre de fato é que representam os interesses de um pequeno grupo da sociedade brasileira. Desta forma, podemos inferir que a grande pretensão do TPE é de fato implantar uma grande reforma empresarial na educação.

Suas estratégias são essencialmente no que tange ao fomento da filantropia do voluntariado e da responsabilidade social empresarial, se efetivam através de uma ação organizada que ultrapassa o âmbito da produção e da lucratividade imediata. Ademais, os grupos procuram influenciar em outras áreas, como o poder político institucional e a sociedade como um todo, através de pactos com outros segmentos de classes ou setores sociais. (Martins,2023, p.12).

É de fundamental relevância destacar que estas ações, orquestradas pelos grandes grupos econômicos, também estão ocorrendo em outros países da América Latina seguindo a tradição dos EUA.

Em um momento no qual a América Latina é assediada por uma nova onda neoliberal, tais grupos desempenham papel fundamental na hegemonização de estratégias que viabilizam essas ideias. Seguem a tradição americana que, décadas atrás, organizou nos Estados Unidos o business roundtable, composto por CEOs das grandes corporações americanas que queriam redesenhar o sistema educacional americano, o qual segundo os empresários ameaçava a competitividade internacional daquele país por sua baixa qualidade. (Martins,2023, p.08).

No caso brasileiro pode se identificar o poder de interferência do TPE na formulação e na implementação das políticas educacionais em vários momentos desde a sua criação. Um exemplo bem interessante é o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na Gestão do Presidente Lula. Este decreto apresentou tanta sintonia com o ideário do TPE que o governo da época assumiu inclusive o mesmo lema: “Todos pela Educação”.

Cabe ressaltar que o poder exercido por esta organização sobre o Estado brasileiro no que tange ao desenvolvimento das políticas públicas direcionadas à educação vem se fortalecendo a cada década. No período da criação do PDE estava no comando do Ministério da Educação o Fernando Haddad que já tinha afinidade com as ideias propostas pelo TPE.

Freitas (2012), aponta que o TPE defende um modelo de educação pautado na padronização do currículo escolar e dos testes (as denominadas avaliações externas). No PDE fica claro a adesão a este modelo de padronização que se faz materializado a partir da criação do Ideb- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- instrumento cuja “função” é indicar quantitativamente o desempenho e a “qualidade” da educação. De acordo com o documento:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Em 2008, o TPE apresentou a publicação de um relatório denominado de: *De Olho nas Metas*, cujo objetivo foi monitorar o desempenho da Educação Básica. De acordo com o discurso midiático propagado pelo Movimento, este documento se caracterizava como uma ferramenta importante para a sociedade acompanhar e monitorar o andamento da Educação Básica.

A influência do Movimento junto ao poder público se fez bastante presente também em 2009, quando houve a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59 que ampliou para até 17 anos a permanência do aluno na Educação Básica, (Educação obrigatória dos 04 aos 17 anos). FUNDEB

Nos anos seguintes outras ações se fizeram presente. Em 2010 ocorreu o lançamento das denominadas 5 bandeiras do TPE cujo objetivo era atingir as 5 metas do Movimento Todos pela Educa-

ção, quais sejam: formação e carreira do professor; definição das expectativas de aprendizagem; uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação e ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem.

Em 2011, lideraram e defenderam a aplicação pelo Ministério da Educação (MEC) da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização Prova ABC. Além disso, ainda em 2011 o Movimento coordenou a criação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca) articulando instituições de 15 países.

Nos anos de 2013 e 2014 o TPE participou ativamente na construção e debate das 20 metas do Plano Nacional de Educação.

Outro ponto a destacar diz respeito à abertura, por parte dos governantes, para a parceria entre o público e o privado, promovendo assim uma grande interferência do ideário privatista sobre as políticas educacionais. Ainda neste período tivemos a aprovação da Lei Nº 13.019/2014 que consolidou a parceria público-privada.

A normativa estabeleceu o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; definiu diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil e alterou as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.

Pode-se afirmar que a aprovação desta Lei, em certa medida, fortaleceu a parceria público privada, o que veio a beneficiar as ações do TPE no campo da educação pública.

A partir dos dados apresentados é possível observar a grande influência exercida pelo TPE nas decisões políticas relacionadas à educação pública. A linha de tempo apresentada desde a criação do TPE demonstra uma nova reconfiguração do espaço público. Nesta nova configuração, o ideário de educação defendido pelo grupo empresarial sobrepõe os interesses dos demais grupos da sociedade brasileira.

No tópico a seguir discutiremos sobre os efeitos deste *novo modelo* de gestão pública a partir da reestruturação curricular ocorrida no Ensino Médio.

A LEI n. 13.415/2017 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A implantação da reforma do Ensino Médio se deu a partir de 16 de fevereiro de 2017, quando o Governo Temer sancionou a Lei n. 13.415 que converteu a Medida Provisória 746/2016 em lei, dando início a reforma do Ensino Médio, ocorreu em um momento pelo qual o Brasil estava vivenciando um Golpe civil, jurídico e midiático, como nos apontam (Nepomuceno; Costa, p. 298, 2021):

Estávamos vivendo ainda sob o impacto do impeachment de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, e mesmo com a presença de vários movimentos sociais protestando nas ruas, quando a operação que revelava a artimanha de uma fração da elite econômica do país seguia seu curso. A Medida Provisória (MP) nº 746/20166 foi editada e em seis meses aprovada como Lei nº 13.415/2017. Era a segunda medida de impacto adotada pelo Governo Temer, criando dispositivos que aludem ao neoliberalismo mais regressivo.

A reforma apresentada pelo governo se constituiu de forma autoritária, desconsiderando as discussões que estavam ocorrendo desde 2011, e a PL nº 6.840/13, articulações que objetivaram uma reforma que atendesse aos anseios da sociedade na busca de uma proposta curricular que considerasse as demandas dos jovens pertencentes às classes populares.

Vale destacar que na concepção de Young (2007) uma proposta curricular quando planejada sem a participação das diversas representatividades sociais, como foi a referida reforma, corre o risco de não ser aceita pela comunidade escolar. No caso específico da Lei de Reforma do Ensino Médio, desde a sua implantação o descontentamento e a rejeição da maioria da população têm se mostrado de forma bastante contundente.

No entanto, cabe ressaltar que se por um lado às contribuições dos grupos que defendiam um modelo de educação pública que fosse ancorada na qualidade social foram excluídas do processo, por outro lado, os denominados reformadores empresariais tiveram voz ativa em todo o processo decisório. “Esses atores, que antes orbitavam o MEC, passaram a dar as cartas, dando celeridade a um conjunto amplo de reformas conforme seu projeto educacional”. (Piolli; Sala, p.01,2022).

E assim:

O golpe parlamentar e institucional de 2016 assentou, no MEC, uma ampla coligação liberal conservadora, que tem compromissos claros com uma agenda política neo-liberal, orientada pelo setor privado da educação e pelo projeto educacional dos chamados “Reformadores Empresariais”.

Outro aspecto que necessita ser explicitado é que a “presença” destes atores, denominados de “Reformadores Empresariais” se faz presente, desde os anos de 1990, período em que no Brasil, se inicia a adesão efetiva as políticas neoliberais, um tema já apontado no início deste texto. Sobre esta questão nos alerta, (Piolli; Sala, p.02,2022):

Aos poucos, foi se implementando todo um marco regulatório que preparou o terreno para a ampliação dos processos de privatização, tanto endógenos como exógenos. Ou seja, tanto para a maior abertura dos serviços públicos educacionais para o setor privado com a flexibilização das parcerias público-privada e para as privatizações (privatização exógena), como para a importação para o setor público educacional do ideário empresarial, seus métodos, técnicas e práticas (privatização endógena).

Assim, de acordo com (Piolli;Sala,2022) o que se busca por parte do grupo empresarial é a imposição de um “consenso” do “interesse comum” e da “conciliação de classes” incutindo na sociedade, em seu conjunto, a “necessidade” de adesão ao projeto educacional concebido pelos organismos internacionais.

O modelo de qualidade defendido para a educação é baseado na racionalidade empresarial, considerada como a mais eficaz, obje-

tiva e neutra por estar submetida a critérios de quantificação (Piolli;-Sala,2022).

A qualidade da educação de acordo com este modelo deverá ser medida a partir da utilização das avaliações externas, criando assim rankings dos resultados obtidos pelas escolas. Como exemplo, as avaliações do PISA Programa Internacional de Avaliações dos Estudantes, avaliação da Prova Brasil (Federal) e as avaliações externas dos estados e dos municípios. Todas elas seguindo os mesmos parâmetros de *qualidade* postulados pelo mercado.

No caso do TPE sua forte presença e comando se fez na produção das Leis 6.840/2013 e 13.415/2017, na formulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM).

Cabe ressaltar que estas ações além de fragilizar ainda mais a formação oferecida aos jovens que frequentam a escola pública, abriu a possibilidade de privatização desta etapa da Educação Básica.

No ano de 2018, o TPE produziu um documento que foi intitulado de: Ensino Médio: reestruturação da proposta de Escola, propondo a reorganização de toda a estrutura curricular do Ensino Médio. Merece destaque a observação de que este documento foi produzido em parceria com o Movimento Todos pela Base Nacional Comum, na época constituído por grandes empresários.

A narrativa do documento pode ser dividida em 2 momentos distintos: contextualização de como se encontra o Ensino Médio brasileiro e justificativa quanto a necessidade de mudanças de toda a estrutura desta etapa de ensino e no segundo momento apresenta 5 pilares fundamentais para a implantação da nova estrutura desta etapa da Educação Básica.

A leitura crítica deste documento traz a baila várias reflexões já apresentadas neste ensaio que tratam sobre o domínio do pensamento empresarial na gestão das políticas públicas. O documento *Ensino Médio: reestruturação da proposta de Escola* apoia e legitima a utilização de avaliações padronizadas (Ideb), como referencial de qualidade e de aprendizagem, sem considerar as diferenças econômicas, sociais e culturais existentes em todo o país.

O documento ressalta ainda a falta de diálogo entre as escolas e os empregadores, defendendo a importância que este diálogo se faça presente. Este posicionamento nos leva a concluir que nesta perspectiva a escola tem seu papel reduzido à formação de mão de obra *adequada e disponível* às necessidades do mercado.

Outro ponto que merece destaque é a crítica elaborada neste documento em que o currículo destinado ao Ensino Médio é apontado como desinteressante para os jovens e sem flexibilidade. O documento também apresenta dados que retratam a evasão e a falta de acessos dos jovens ao Ensino Médio. Diante dos dados apresentados, o documento argumenta sobre a necessidade de mudanças para esta etapa de ensino.

A parte 2 do documento apresenta 5 pilares fundamentais para a implantação das mudanças, quais sejam: 1) Apoio técnico e financeiro às redes para a oferta do novo modelo de Ensino Médio, 2) Apoio às redes na implantação dos Itinerários de formação técnica e profissional, 3) Ajustes nos recursos didáticos, 4) Apoio na formação dos professores e 5) Ajustes nas avaliações.

Ao final do “*receituário*” os parceiros do TPE assinaram o documento: Alice Ribeiro (Movimento pela Base) Anna Penido (Instituto Inspirare) Antônio Neto (Instituto Ayrton Senna) Beatriz Ferraz (Itaú BBA), Carla Chiamareli (Itaú BBA) Carlos Lordelo (Movimento pela Base) Catherine Merchan (Instituto Unibanco) Diogo Tsukumo (Itaú BBA) Isadora Caiuby (Fundação Lemann) Rita Jobim (Instituto Unibanco).

O documento produzido pelo TPE foi amplamente divulgado em diferentes mídias, buscando introjetar e fortalecer no consciente coletivo da população brasileira a construção política discursiva que trata sobre a necessidade de um novo modelo educacional. Na lógica do TPE, por se tratar de um movimento ancorado nos princípios neoliberais, todos os problemas que estão presentes na educação brasileira podem ser resolvidos a partir de uma nova forma de gestão.

Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc... (Gentili, 1997, p.17).

E ainda:

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulam a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma; a qualidade dos serviços educacionais. (Gentili, 1997, p.17).

Em 17 de dezembro de 2018, pela Resolução nº 4, do Ministério da Educação (BRASIL, 2018a) foi instituída a nova configuração curricular do Ensino Médio que se fez a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular destinada ao Ensino Médio (BNCC-EM), etapa final da Educação Básica,

Este documento de caráter normativo definiu o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens consideradas pelo referido documento como aprendizagens essenciais.

A proposta de reforma do agora, denominada em alguns documentos oficiais, como *Novo Ensino Médio*, apresentou uma série de mudanças nesta etapa da educação básica. Destaca-se, dentre elas as seguintes modificações: alteração do Art. 24 da Lei 9394/96 que trata da carga horária anual obrigatória para o ensino fundamental e médio. E a estrutura curricular apresentada pela Resolução Nº 03, de 21 de novembro de 2018- que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Determina o documento que os currículos do Ensino Médio deverão ser compostos por formação geral básica, e itinerário formativo, indissociavelmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento “Todos pela Educação”, se constitui com uma forte presença de empresários, apoiados pela elite brasileira e financiado pelo capital financeiro e industrial do país. O seu poder de intervenção no campo educacional é bastante robusto e não está limitando apenas ao Brasil, já que vários pesquisadores vêm demonstrando as suas ações em vários países da América Latina.

Este Movimento vem buscando criar um *consenso entre a população* sobre a necessidade de uma grande reforma educacional em todas as suas etapas, inclusive a Educação Superior, que atenda os anseios da sociedade como um todo.

No entanto, o que se observa é que as reformas que estão ocorrendo em todas as etapas da educação básica e em especial a que ocorreu no Ensino Médio em 2017, veio para atender as demandas do grupo empresarial, representado por este Movimento. Nesse sentido, o que de fato vem ocorrendo é a privatização educação pública, precarização do trabalho docente, esvaziamento curricular e o fortalecimento da ideia da escola como uma empresa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 288 p.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: APUBH, 1996. 87 p.

BRASIL. Lei Nº 13.019/2014 - e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm Acesso set. 2023.

BRASIL. **Resolução CEE Nº 487, de 17 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: [BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 20 jul. 2022.](https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/66-2022/14936-resolucao-cee-n-487-de-17-de-dezembro-de-2021-publicada-em-20-01-22#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,Gerais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20 jul.2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 20 jul.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63). São Paulo: Cortez, 2002. 104 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento:** teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho:* perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

GENTILI, Pablo . Receituário neoliberal para a crise da escola. **Tempo Presença** , Rio de Janeiro, v. 1, n.293, p. 11-13, 1997.

LESSA, Rodrigo. **A multiplicidade das novas abordagens sobre uma educação escolar emancipatória no âmbito da Sociologia da Educação.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 38, n. 2, p. 233-248, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/31722>. Acesso em 12 mai.2023. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAGALHÃES. Álcio Crisóstomo. CRUZ. José Adelson da. **O “Pacto Pela Educação” E O Mistério Do “Todos”:** Estado Social e Contrarreforma Burguesa No Brasil. Educação em Revista |Belo Horizonte|n.34|e169491|2018. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e169491.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão dominando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MEIRA, Marina. **Igualdade, Diferença e Conhecimento:** o que pode uma base curricular comum em meio à “tensão” entre direitos? Propo-

sições, v. 33, p. e20200012, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3P4CLBvVDjbMsHqHpGyRy4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. Em Aberto. Brasília, ano 9, n 46, p. 73-83, abr./ jun. 1990. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2097/1836> Acesso em 12 mai. 2023.

NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa; COSTA, Claudio Fernandes da. **Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente**. In: O trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro, LPP/UERJ: 2022. p.298-322.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. **O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento**. Revista Espaço do Currículo, v. 12, n.2 p. 309–325, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2019v12n2.43516/32990> Acesso em: 12 mai. 2024.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do Ensino Médio**. (Série Educação). São Paulo: Ática, 2002, p.207.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. **A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação**. Eccos -Revista Científica, São Paulo, n. 62, p. 1-20, e 23-197, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23197>. Acesso em 20/05/2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/> Acesso em 20/05/2024.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa Ribeiro; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. (Coleção Aprender & Ensinar). São Paulo: FTD, 1994. p. 304.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1301 Disponível em: [Rev101_04ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](#) acesso em 09/07/2023.

INDICADORES DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: RESULTADOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA

Jackson Junio Paulino de Moraes
Doutorando em Geografia

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é uma continuidade e aprofundamento do mestrado (De Moraes, 2022), em que foi investigado o processo de ensino e aprendizagem desencadeado pela aplicação de uma sequência didática sobre a égide do ensino por investigação. O objetivo era proporcionar aos alunos do nono ano a interpretação da espacialidade do fenômeno (Roque, Ascensão e Valadão, 2014) por meio do raciocínio geográfico (Silva, 2021), utilizando como situação geográfica norteadora (Silveira, 1999) a dispersão da Covid-19 nas cidades de Manaus (AM) e Belo Horizonte (MG).

Naquele momento, constatou-se que utilizar o ensino por investigação como a principal abordagem didática nas aulas de Geografia se mostra extremamente eficaz para o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico, bem como para a elaboração de interpretações da espacialidade dos fenômenos. Contudo, ao revisitar aquele estudo, surgiu uma preocupação: como possibilitar aos professores de Geografia analisar os resultados de suas aulas a partir do Ensino de Geografia por Investigação (EGI)? Das reflexões que se seguiram a partir desse e outros questionamentos, surgiu a ideia da elaboração dos Indicadores de Aprendizagem para o EGI, um recorte de estudo elaborado a partir daquela ampla questão.

Desse modo, seguindo o exemplo de Sasseron (2008) com os Indicadores de Alfabetização Científica (IACs) nas aulas de Ciências, que visavam contribuir para o desenvolvimento da Cultura Científica Escolar, elaboraram-se aqui os Indicadores de Aprendizagem para se-

rem aplicados nas aulas de Geografia em que a investigação científica é o objetivo central. O propósito aqui é possibilitar aos professores de Geografia da educação básica uma proposta de avaliação da Alfabetização Científica, assim como da própria aprendizagem do ensino de Geografia em suas aulas.

A elaboração dos indicadores, por sua vez, não é o principal objetivo deste trabalho, pois isso já foi realizado anteriormente (Figura 1). O propósito aqui é explicitar seu potencial e relevância para a gestão das aulas de Geografia, justificando assim a realização deste estudo. Essa reflexão será desenvolvida paulatinamente ao longo do texto. Isso porque aspirar à superação das aulas de Geografia meramente informativas requer do docente um conhecimento básico dos momentos de aprendizagem dos estudantes. Esse movimento constitui um propósito que caminha, necessariamente, para a compreensão de como favorecer a aprendizagem dos estudantes (ensino) e avaliar o resultado dessas ações (aprendizagem).

Figura 1: Indicadores de Aprendizagem para o EGI

		as raízes e as consequências dos eventos que ocorrem no espaço geográfico.	Relacionar os atributos do fenômeno, estabelecendo associações entre eles; Transitar entre escalas , tendo como referência a abrangência do fenômeno; Comparar os lugares e seus componentes espaciais identificando similaridades e diferenças; Identificar os diferentes arranjos em determinada localidade.
Ensino por Investigação	Problematização	Envolve a apresentação de situações, questões, desafios ou problemas que não têm respostas imediatas ou fáceis. Essas situações ou problemas incentivam os alunos a pensar de forma crítica, a questionar, a explorar e a investigar a fim de encontrar soluções ou respostas.	Evocar e seriar informações, ideais e conceitos sobre componentes espaciais, processos, e situações geográficas; Lembrar informações e/ou conhecimentos referentes a processos e componentes espaciais presentes em diferentes linguagens; Observar formas, funções e disposições de componentes espaciais em uma dada situação geográfica.
	Análise	Os estudantes são encorajados a conduzir e construir pesquisas independentes ou em grupos, coletando dados, analisando informações e tirando conclusões sobre a situação geográfica investigada. Pode envolver saídas a campo, uso de recursos cartográficos e geográficos, bem como fontes de informação variadas.	Decodificar, organizar e classificar informações sobre o fenômeno, os processos e os componentes espaciais em linguagens; Descrever os atributos do fenômeno e do local de sua ocorrência com base em sua dispersão, concentração, intensidade e dinâmica; Identificar e reconhecer os componentes espaciais e processos de uma dada espacialidade, e assim como se comportam uns em relação aos outros diante da situação geográfica em estudo.
	Elaboração de Hipóteses	Nessa fase, os estudantes são desafiados a formular suposições ou inferências sobre os fenômenos e/ou situação geográfica que estão estudando. Essas hipóteses são baseadas em observações, pesquisas na fase de análise e são usadas como uma base para orientar a investigação geográfica.	Inferir respostas sobre a análise de uma situação geográfica; Representar por meio de linguagens uma situação geográfica.
	Sistematização	Etapa em que os estudantes organizam e estruturam os resultados de suas pesquisas, análises e descobertas. Nesta fase, os alunos reúnem todas as informações coletadas ao longo do processo de investigação e as estruturam de forma a criar um entendimento mais amplo e coerente do tópico	Codificar informações e/ou conhecimentos referentes a processos, componentes espaciais e situações geográficas em linguagens; Representar por meio de linguagens uma situação geográfica;

DO EGI			
Raciocínio Geográfico	Situação Geográfica	Concepção vinculada à noção de eventos, que não se dão de maneira isolada, mas em conjuntos sistêmicos, que podem ser concebidos em forma de agentes, normas, objetos, formas e ações. A singular combinação de elementos no espaço é o que molda as características distintas do local. Isso implica que, em nenhum lugar, a mistura de variáveis será igual a qualquer outra.	Identificar e analisar os componentes espaciais (físico-naturais e sociais) e suas relações de causa e efeito presentes na sequência didática; Interpretar a espacialidade contida na situação geográfica por meio da resposta à pergunta geográfica.
	Tripé Metodológico	Localizar, descrever e interpretar representam esse conjunto de ações. A localização, nessa ótica, envolve a identificação dos atributos e componentes do fenômeno, bem como outros elementos do espaço em que o fenômeno ocorre. A disposição desses atributos e sua posição no espaço compõem a etapa de descrição. Quando esses aspectos são combinados, eles possibilitam a geração de interpretações sobre os processos que afetam o fenômeno, interagindo com os demais componentes espaciais de uma determinada área e criando diferentes espacialidades.	Localizar o fenômeno indicando seus atributos e demais constituintes; Descrever os atributos do fenômeno e do local de sua ocorrência com base em sua dispersão, concentração, intensidade e dinâmica; Inferir respostas sobre a análise de uma situação geográfica.
	Conceitos Estruturadores	Espaço, tempo e escala formam o alicerce fundamental para qualquer investigação espacial. O espaço é onde os fenômenos se manifestam, tornando-se visíveis aos nossos olhos. O tempo revela a durabilidade do fenômeno e reflete as condições tecnológicas no momento de sua ocorrência. A escala é um indicativo da extensão, intensidade e magnitude de um fenômeno, enquanto também representa a relação entre o fluxo desse fenômeno e sua distribuição no espaço.	Dimensionar os componentes espaciais e processos conforme seus comportamentos diante de um dado fenômeno analisado na situação geográfica; Localizar o fenômeno indicando os seus atributos e demais constituintes; Transitar multiescalar , tendo como referência a abrangência do fenômeno; Utilizar da abrangência do fenômeno na elaboração de argumentos; Perceber o espaço e os fenômenos que nele ocorrem.
	Princípios do Raciocínio Geográfico	Localização, conexão, extensão, ordem, analogia, distribuição e diferenciação. Os domínios científicos, ao assegurar seu status como uma disciplina científica, também auxiliam na definição de sua singularidade em comparação com outras áreas do conhecimento. No ensino da Geografia baseada em investigação, questões como "onde?", "como?" e "por que?", relacionadas a esses princípios, abordam o contexto, as causas, as origens,	Espacializar o fenômeno a partir do tripé metodológico; Estabelecer limites e fronteiras entre espaços compreendendo as relações entre eles, reordenando-os mentalmente para obter uma visão geral da espacialidade; Regionalizar diferentes espacialidades a partir dos seus componentes espaciais;

Elaboração: De Moraes, Lacerda e Moraes, 2024.

Mas o que são os Indicadores de Aprendizagem para o EGI, citados acima? Estes indicadores podem ser entendidos, basicamente, como balizadores para a análise do desenvolvimento cognitivo dos estudantes em relação ao raciocínio geográfico e ao ensino de Geografia por investigação. Cada indicador está diretamente relacionado com uma série de critérios para avaliação, conforme pode-se observar na Figura 1.

Para a verificação desses indicadores, serão apresentados na próxima seção os resultados de um momento¹ de uma sequência didática investigativa aplicada a 32 estudantes da terceira série do ensino médio. A sequência didática teve como situação geográfica “os impactos socioambientais no cerrado em MaToPiBa (Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia)” e foi orientada pelas seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018):

“(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

¹ De acordo com o modelo de sequência didática proposto por De Moraes (2022) cada momento se desdobra em diversas atividades que deverão estar correlacionadas umas às outras.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais - entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade”.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA: OS IMPACTOS SOCIO-AMBIENTAIS EM MATOPIBA

O ensino por investigação é compreendido como uma abordagem didática (De Moraes, 2022) que pressupõe aulas baseadas no questionamento, planejamento e escolha de situações-problema, pautadas em ações que preconizam evidências científicas e favorecem a elaboração de hipóteses e a comunicação de resultados. Diante disso, utilizar o ensino por investigação “permite fazer um movimento de aproximação dos conhecimentos científicos, mobilizando assim a atividade do estudante em detrimento de sua passividade” (De Moraes, 2022, p. 16).

Segundo Cruz (2021) e De Moraes (2022), é possível identificar a proposição do ensino por investigação na BNCC (2018) através de algumas competências específicas da Geografia, tais como: utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e resolução de problemas; desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia (Brasil, 2018, p. 366).

Essa concepção rompe com a perspectiva do conteúdo geográfico como uma visão fragmentada em componentes espaciais como relevo, clima, hidrografia, e solos, por exemplo. Os conteúdos para o ensino de Geografia não são apenas os componentes espaciais, mas sim a situação geográfica resultante da interação entre componentes de diferentes naturezas. De maneira ainda mais clara, Moraes e Roque Ascensão (2021) argumentam que conteúdo é aquilo que se pretende ensinar por meio da compreensão da espacialidade. Para as auto-

ras, um conteúdo se revela na pergunta que se faz diante da constituição de uma situação geográfica, a qual surge da ação de um fenômeno específico sobre um determinado espaço.

Melilo Carrieri (2024) vai ao encontro da concepção de conteúdo explicitada acima e avança: “o conteúdo do ensino de Geografia se expressa a partir da análise de situações que revelam a espacialidade de um fenômeno e dos conceitos, métodos e teorias requeridos para responder a essa situação” (Melilo Carrieri, 2024, p. 69). Assim, o conteúdo é aquilo que se deseja que os estudantes aprendam quanto ao arcabouço teórico-metodológico da Geografia e compreendam a partir da interação entre componentes espaciais e essa interação com o próprio espaço geográfico ao interpretarem uma dada espacialidade.

Defende-se aqui que a concepção de ensino que separa esses componentes não é, de fato, uma verdadeira Geografia, pois ignora a complexidade e a interdependência entre objetos e ações (Santos, 1978) inerentes ao estudo geográfico. Ao invés disso, é promovida aqui uma abordagem didática que integra esses elementos, proporcionando uma compreensão mais investigativa e dinâmica do espaço geográfico e suas múltiplas interações, aqui chamada de Ensino de Geografia por Investigação.

Junto a 32 estudantes do ensino médio, que são alunos do autor deste capítulo, foi implementada uma sequência didática baseada nas concepções de ensino por investigação e raciocínio geográfico. As atividades que compuseram a sequência didática foram elaboradas com o objetivo de possibilitar que os alunos construíssem interpretações das espacialidades dos fenômenos presentes na situação geográfica: Os impactos socioambientais do avanço do agronegócio no cerrado em MaToPiBa.

O desenvolvimento da sequência didática partiu da seguinte pergunta geográfica: Por que a expansão agrícola sobre o Cerrado em Matopiba intensifica os impactos socioambientais da região?

Para fins de sistematização e estruturação das ideias e considerando os referenciais teóricos e metodológicos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), que guiam o tratamento das informações em pesquisas qualitativas do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2011), apenas as respostas elaboradas às primeiras atividades propostas serão consideradas como dados para avaliação por meio dos indicadores de aprendizagem do EGI, visando uma melhor organização e fluidez de leitura deste texto.

Parte dos resultados da sequência didática investigativa será apresentada aqui é discutida à luz de uma série de critérios de avaliação dos Indicadores de Avaliação, conforme dispostos na Figura 1, e das expectativas do pesquisador ao elaborar a sequência didática. Esta sequência foi aplicada ao longo de três horas-aula (50 minutos cada).

Na atividade 1 (figura 2), foi exigido que os estudantes analisassem três figuras que mostravam a localização global das savanas, florestas tropicais e desertos. A primeira questão solicitava que os estudantes identificassem a relação entre as distribuições geográficas dos três tipos de ecossistemas, observando padrões de localização e possíveis interações ou contrastes entre eles. A segunda questão requer que os alunos considerassem as informações fornecidas sobre as características das savanas, como sua vegetação, presença em diversos continentes e os longos períodos de seca que enfrentam, para determinar o fator principal que influencia a existência das savanas e explicar a razão por trás dessa influência. Esta análise visava desenvolver a compreensão dos alunos sobre a localização e distribuição dos ecossistemas e os fatores ambientais que moldam essas paisagens.

Figura 2 – Atividade 1

ATENÇÃO: As atividades devem ser respondidas tendo como base TODO O MATERIAL que as precedem e OS RESULTADOS das atividades anteriores.

1. Analise as figuras abaixo:

Figura 1: Localização das savanas no mundo



Figura 2: Localização de florestas tropicais no mundo

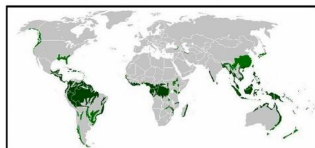
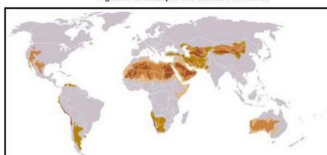


Figura 3: Localização dos desertos no mundo



ATENÇÃO: As atividades devem ser respondidas tendo como base TODO O MATERIAL que as precedem e OS RESULTADOS das atividades anteriores.

a) Qual é a relação apresentada entre as figuras 1, 2 e 3?

Savanas é um ecossistema com uma camada contínua de gramíneas e algumas árvores e arbustos esparsos. As savanas são marcadas por longos períodos de seca e cobrem quase um quarto da superfície terrestre, excluindo os oceanos. Elas estão presentes em todos os continentes e em mais de 30 países.

b) Considerando todas as informações dispostas acima, responda: Qual é, possivelmente, o fator determinante para a existência de savanas? Por que?

De maneira geral, todos os estudantes responderam corretamente à questão A da atividade número 1. Mesmo que de maneira simples, conseguiram observar e organizar informações sobre componentes espaciais para estabelecer uma relação causal entre a localização das savanas em meio aos desertos e às florestas tropicais. Portanto, pode-se afirmar que, a partir dos indicadores propostos nesta pesquisa, todos os estudantes conseguiram mobilizar o tripé metodológico, problematização e análise.

Na questão B da atividade 1, vinte alunos responderam satisfatoriamente, demonstrando a capacidade de utilizar o tripé metodológico e conceitos estruturadores para estabelecer uma relação com a resposta anterior e compreender em que medida a localização geográfica das savanas (em forma de contexto) influencia características climáticas e estabelece a sazonalidade como principal fator para a sua existência. Além disso, os estudantes mobilizaram conceitos estruturadores, princípios do raciocínio geográfico, problematização, análise e elaboração de hipóteses ao considerar a abrangência do fenômeno e utilizá-la para relacionar e comparar informações e componentes espaciais.

Na questão número 2 (figura 3), letras A e B, foi solicitado que os estudantes aprofundassem sua análise das savanas. Na letra A, eles deveriam revisar a resposta dada na questão anterior, utilizando os dados disponíveis para corroborar ou reelaborar sua resposta inicial, refletindo sobre como esses dados confirmam ou modificam a compreensão do fator determinante para a existência de savanas. Na letra B, os estudantes deveriam analisar a tabela de variáveis climáticas de locais de savanas tropicais para determinar a variabilidade da precipitação nessas áreas, interpretando se a variabilidade é alta ou baixa com base nas informações fornecidas, para melhor compreender os padrões climáticos que afetam essas localidades. Ambos os itens exigem a mobilização do tripé metodológico, conceitos estruturadores, problematização, análise e elaboração de hipóteses para uma compreensão mais completa das características das savanas.

Figura 3 – Atividade 2

2. Analise os dados disponíveis na tabela abaixo:

Tabela 1: Variáveis climáticas e savanas tropicais

Variáveis climáticas de alguns locais das savanas tropicais.

Local	País	Altitude (m)	TMA (°C)	PPMA (mm)	EPMA (mm)	EP > PP (meses)
Golânia	Brasil	730	22	1.490	1.060	6
Calabozo	Venezuela	120	28	1.300	1.240	7
Jos	Nigéria	1.330	22	1.400	1.080	8
Menaka	Mali	280	30	270	1.400	12
Ft. Jameson	Zimbábue	1.260	22	1.050	1.070	8
Lobito	Angola	10	24	220	1.140	12
Gambela	Etiópia	1.340	27	1.240	1.230	7
Lindi	Tanzânia	40	26	900	1.200	8
Bombay	Índia	10	27	2.080	1.250	9
Townsville	Austrália	10	24	1.330	1.160	10

TMA = temperatura média anual; PPMA = precipitação pluviométrica média anual; EPMA = evapotranspiração potencial média anual; EP > PP = número de meses nos quais a evapotranspiração supera a precipitação pluviométrica.
Fonte: Adaptado de Mistry (2000).

- a) Reexamine sua resposta elaborada na questão anterior e responda: Ela estava correta? Com base em quais dados é possível corroborar ou reelaborar sua resposta?

- b) De acordo com a tabela, a precipitação pluviométrica em áreas de savanas apresenta maior ou menor variabilidade?

Org: Elaborado pelo autor

De maneira geral, os vinte alunos que responderam corretamente à questão anterior também acertaram a letra A da questão 2. Todos eles destacaram dados como a evapotranspiração potencial média anual (EPMA) e o número de meses nos quais a evapotranspiração supera a precipitação pluviométrica (EP > PP) como fatores que corroboram suas respostas anteriores. Esses elementos foram fundamentais para que os alunos pudessem operar com os princípios do raciocínio geográfico, como: comparar os lugares e seus componentes

espaciais, identificando similaridades e diferenças; identificar os diferentes arranjos de determinada localidade; além de realizar a problematização, análise e sistematização ao descrever os atributos do fenômeno e do local de sua ocorrência com base em sua dispersão, concentração, intensidade e dinâmica; e codificar informações referentes a processos, componentes espaciais e situações geográficas em diferentes linguagens, por exemplo.

Dos doze estudantes que, na questão anterior, tiveram suas respostas classificadas como parcialmente satisfatórias e insatisfatórias, apenas cinco conseguiram reelaborar suas hipóteses a partir dos dados descritos no parágrafo anterior. Pode-se afirmar que esses estudantes foram capazes de reorganizar suas ideias ao operar com o tripé metodológico e conceitos estruturadores como espaço, tempo e escala. Além disso, demonstraram uma compreensão mais aprofundada e uma capacidade crítica ao fazer inferências a partir das informações apresentadas, reorganizando seus conhecimentos prévios.

Já na letra B da questão 2, vinte e seis estudantes responderam corretamente ao afirmarem que a precipitação pluviométrica apresenta maior variabilidade. Pode-se afirmar que os estudantes compararam os lugares e seus componentes espaciais, identificando similaridades e diferenças na elaboração de suas respostas. Isso demonstra a capacidade dos alunos em aplicar conceitos geográficos fundamentais ao se debruçar sobre os materiais, linguagens e informações disponíveis na sequência didática.

Na questão 3 (Figura 4) da atividade, os alunos foram solicitados a analisar a imagem e a tabela fornecidas sobre os tipos de vegetação nas savanas e a distribuição de chuvas. Foi necessário identificar em quais localidades apontadas na tabela da questão 2 o estrato arbóreo é mais abundante e em quais a vegetação rasteira predomina. Os alunos deveriam preencher um quadro com essas informações, utilizando o conhecimento sobre a vegetação das savanas, que resulta de um padrão de distribuição de chuvas com alternância de períodos chuvosos e secos durante o ano.

Figura 4 – Atividade 3

ATENÇÃO: As atividades **devem** ser respondidas tendo como base **TUDO O MATERIAL** que as precedem e **OS RESULTADOS** das atividades anteriores.

3. Analise a imagem abaixo.



Sabendo que a vegetação das savanas resulta de um padrão de distribuição de chuvas, com alternância de períodos chuvosos e secos durante o ano. Em quais das localidades apontadas na tabela da questão 2 o estrato arbóreo é mais abundante? E a vegetação rasteira? Preencha o quadro abaixo com essas informações.

Vegetação arbórea	
Vegetação rasteira	

Org: Elaborado pelo autor

Apenas dez estudantes responderam à questão número 3 de maneira completamente correta, identificando Goiânia, Calabozo, Jos, Ft. Jameson, Gambela e Lindi como localidades com maior presença de estrato arbóreo; e Menaka, Lobito, Bombay e Townsville como locais com predominância de vegetação rasteira. A maioria dos alunos apresentou algumas localidades com regime de chuva incompatível com o tipo de vegetação solicitado. No entanto, é perceptível que, mesmo esses alunos, em sua maioria, conseguiram classificar boa parte das localidades nos respectivos extratos de vegetação. Por outro lado, seis estudantes não conseguiram classificar corretamente nenhuma das localidades, principalmente devido à falta de compreensão do enunciado da questão. A maioria desses alunos não mencionou as localidades, mas sim seus respectivos países, e ainda assim de maneira incorreta.

Além das categorias mobilizadas nas questões anteriores, a questão número 3 demandou dos estudantes a identificação e análise dos componentes físico-naturais e suas relações de causa e efeito em uma possível situação geográfica. Nesse caso, essas informações e correlações são imprescindíveis para que, em outro momento da sequência didática, os estudantes estejam aptos a realizar análises semelhantes, particularmente ao refletir sobre a situação do avanço do agronegócio no Cerrado do Matopiba. A capacidade de compreender e correlacionar esses fatores é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, permitindo uma avaliação mais precisa e complexa dos impactos socioambientais decorrentes do desenvolvimento agrícola na região.

Para finalizar o primeiro momento da sequência didática, na questão 4 (Figura 5), os estudantes foram solicitados a analisar as informações da tabela fornecida, considerando a variabilidade da precipitação pluviométrica em termos de quantidade e distribuição ao longo do ano. A questão destacava que uma análise baseada apenas em dados anuais totais pode levar a interpretações imprecisas, sendo necessário considerar a distribuição das chuvas ao longo do ano em cada tipo climático. Com base nessa análise, os alunos devem identificar as localidades com maior potencialidade para o uso intensivo da produção agrícola dentre as opções fornecidas: Goiânia (Brasil), Menaka (Mali), Lobito (Angola) e Townsville (Austrália).

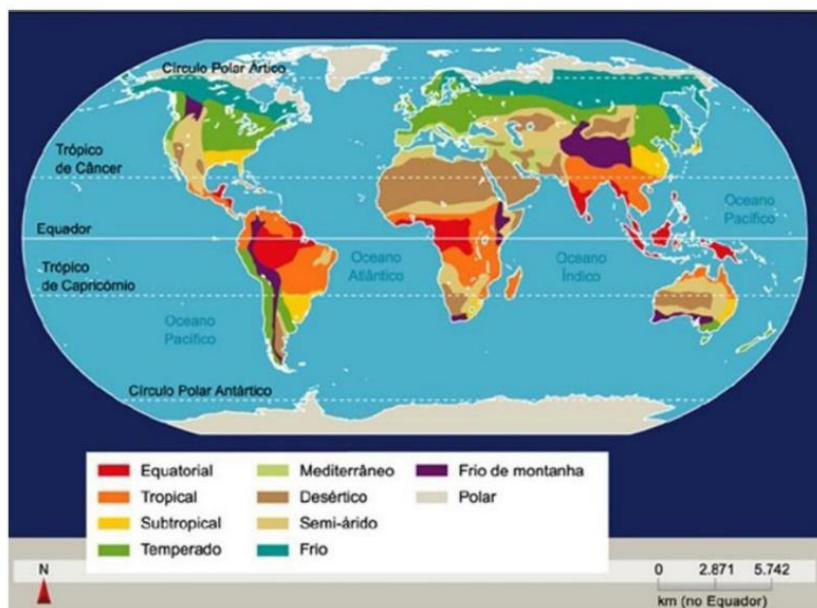
Para responder corretamente, os alunos precisavam verificar os dados climáticos das localidades mencionadas na tabela da questão 2, avaliar como a distribuição de chuvas ao longo do ano afeta a disponibilidade de água para a vegetação e a potencialidade agrícola, e identificar a localidade com o regime de chuvas mais favorável para a produção agrícola intensiva. A resposta correta é “Goiânia”, pois esta localidade apresenta condições climáticas mais adequadas para a agricultura intensiva, considerando tanto a quantidade total de precipitação quanto sua distribuição ao longo do ano.

Figura 5 – Atividade 4

ATENÇÃO: As atividades devem ser respondidas tendo como base **TODO O MATERIAL** que as precedem e **OS RESULTADOS** das atividades anteriores.

4. A análise das informações da tabela revela, contudo, que a precipitação pluviométrica apresenta considerável variabilidade, em termos de quantidade e distribuição ao longo do ano, constituindo-se em fator preponderante na disponibilidade de água para a vegetação e, consequentemente, na ecologia das savanas e no seu potencial de uso. Entretanto, a análise com base em dados totais anuais pode induzir a interpretação imprecisa, sendo necessário considerar a distribuição de chuvas durante o ano em cada tipo climático.

Climas no mundo



Ainda de acordo com a tabela da questão 2 e com o mapa acima, assinale a alternativa que apresenta as localidades com maior potencialidade para o uso intensivo da produção agrícola.

- a) Goiânia
- b) Menaka
- c) Lobito
- d) Townsville

Org: Elaborado pelo autor

Apesar de a questão parecer simples, ela se configura como uma das mais complexas do primeiro momento da sequência didática. Essa complexidade advém do fato de que, além de exigir que os estudantes evoquem uma série de informações e conhecimentos trabalhados nas questões anteriores, a resolução da questão requer que eles relacionem os componentes espaciais entre si e suas respectivas localidades para conceber uma possível espacialidade, dimensioná-los e compará-los. Somente através desse processo os estudantes seriam capazes de reconhecer Goiânia como a resposta correta. Em outras palavras, a questão demanda que os estudantes mobilizem todas as categorias do EGI. Diante desse contexto, é significativo notar que trinta estudantes responderam corretamente à questão, enquanto apenas dois responderam de maneira equivocada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ponderações feitas ao longo deste estudo, mais uma vez, evidenciam a eficácia do EGI como abordagem didática para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a compreensão da espacialidade dos fenômenos por estudantes da educação básica. Além disso, a aplicação da sequência didática à luz dos indicadores de aprendizagem revelou que os alunos foram capazes de mobilizar os conceitos estruturadores, o tripé metodológico, problematizar, analisar e elaborar hipóteses de forma satisfatória. Os estudantes que não obtiveram resultados satisfatórios durante o primeiro momento da sequência didática, por vezes, se mostraram desavindos durante toda a aplicação, não apresentara dúvidas ou questionamentos, além de não socializarem nenhuma de suas respostas com o professor ou seus pares, sendo este um possível obstáculo aprendizagem por meio do EGI.

A utilização de indicadores pode proporcionar aos professores de Geografia uma promissora ferramenta para avaliar e refletir sobre o progresso cognitivo de aprendizagem de seus alunos, permitindo ajustar suas práticas pedagógicas conforme necessário. Os resultados obtidos demonstram também que o EGI não só favorece a compreensão dos conteúdos geográficos, superando a visão fragmentada dos componentes espaciais, mas também incentiva a participação ativa dos alunos, fa-

vorecendo um aprendizado mais significativo e engajado. As respostas dos alunos indicam que o uso dos indicadores pode contribuir significativamente para a formação de uma cultura científica escolar sólida e para o desenvolvimento de competências fundamentais descritas na BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. M. da E. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 10 out. 2020

CRUZ, D. M. da. **A linguagem coremática na educação geográfica**. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DE MORAIS, Jackson Junio Paulino. **Ensino de Geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MELILO CARRIERI, Raquel Augusta. **Regionalização: a construção de um conhecimento pedagógico do conteúdo**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MORAIS, E. M. B. de; ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. **Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 41, n. 1, 2021.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 13., Barcelona. Anais Eletrônicos... Universitat de Barcelona: Barcelona, 2014.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

SASSERON, L. H.; Carvalho. A. M. P. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: Aproposição e a procura de indi-**

cadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências. São Paulo, 2008

SILVA, P. A. da. **O raciocínio geográfico:** mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 129 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano 4, v. 6, p.21- 28, jan./jul. 1999.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES¹

Dulce Pereira dos Santos
Doutora em Geografia

Adriany de Ávila Melo Sampaio
Doutora em Geografia

INTRODUÇÃO

Propõe-se, aqui, analisar a relação entre educação superior e desenvolvimento no Brasil enfatizando o período compreendido entre 1961 e 1971. A discussão destaca o período no qual se intensificaram as políticas (inter) nacionais de escolarização da população e, dentre elas, as de formação superior de profissionais para atuarem nos ensinos primário, colegial e/ou secundário, principalmente nos governos militares.

A economia e as relações estreitas entre educação e desenvolvimento foram pautadas pelos diferentes acordos realizados pelas políticas executadas através do MEC, na época Ministério da Educação e Cultura, e de suas alianças com a *United States Agency for International Development* (USAID). As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971, bem como a reforma universitária de 1968, atendiam aos interesses da política desenvolvimentista e da formação de mão de obra.

Educação e desenvolvimento

A educação para o desenvolvimento foi a defesa mais significativa que esteve presente nos discursos educacionais dos grupos políticos hegemônicos – e em específico do Governo Militar – no trans-

¹ Destaca-se que a base do texto desse artigo é fruto da tese intitulada “Educação Superior e desenvolvimento em Montes Claros – MG: a contribuição do Curso de Geografia da FUNM (1964-1971), defendida em 2015 pela professora Dulce Pereira dos Santos.

curso da década de 1960. A educação passou a ser considerada a principal variável para se obter um “[...] crescimento de renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade mais justa” (CUNHA, L. A., 1985, p.16). Entre as políticas executadas através do MEC, na época Ministério da Educação e Cultura, ratificavam-se as propostas apresentadas pela *United States Agency for International Development* (USAID), agência norte-americana que passou a *regulamentar* os princípios gerais nos quais deveriam estar embasadas as políticas educacionais e, sobretudo, as econômicas. As políticas visavam “[...] sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, L.A., 2000, p.172).

Autores como Romanelli (1983), L. A. Cunha (1985) e Freitag (2005) apontam que, na década de 1960 e início da década de 1970, ocorreu no país, com a intervenção dos militares, uma grande reorganização do sistema educacional brasileiro, visando atender à política econômica desenvolvimentista.

Como explica Romanelli (1983, p.197), convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura/MEC e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos), tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura.” Fortalecia assim o pensamento de que através de uma maior escolarização se garantiria a colocação imediata no mercado de trabalho. Desta forma, pode-se dizer que havia uma forte relação estabelecida entre a economia e a educação.

Segundo Jacobs (2004, p. 83), a USAID:

[...] foi criada pela Foreign Assistance Act, para coordenar os recursos destinados pelo governo norte-americano à promoção do desenvolvimento internacional, em especial por meio da Aliança para o Progresso, voltado para os países da região mais próxima. Assim sendo, a USAID passou a centralizar os recursos para a assistência internacional à América Latina, mas não se restringiu a essa região.

Esses recursos variavam desde empréstimos financeiros, doação de equipamentos, concessões de bolsas de estudo e custeio

da vinda de técnicos para prestar assessoria aos países periféricos (Cunha, J. D., 2007). No período compreendido entre 1960 e 1964, a USAID destinou recursos significativos para a educação primária e a alfabetização de jovens e adultos, sendo Belo Horizonte a sede de um centro piloto desse programa de assistência técnica que abrangeu todo o país.

Durante o governo de João Goulart, a USAID suspendeu os seus financiamentos, pois segundo Ianni (1977), o Plano Trienal (1963-1965), elaborado por Celso Furtado, previa mudanças na estrutura política e econômica do país, mudanças essas que levariam o Brasil a ter uma política externa independente. Previa também grandes reformas de base, como reformas administrativas, educacional, bancária e reforma agrária, o que contrariava os interesses norte-americanos e de grupos nacionais que lucravam com a política econômica vigente.

O golpe militar aconteceu e, a partir daí, a interferência norte-americana intensificou-se, através de novos acordos conforme dados de Romanelli (1983).

Quadro 1 - Acordos MEC/USAID vigentes entre 1964 e 1968

DATA	NOME DO ACORDO	OBJETIVO
26 de julho de 1964	Acordo MEC-USAID	Aperfeiçoamento do Ensino Primário.
31 de março de 1965	Acordo MEC-USAID- -CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)	Melhoria do ensino médio.
29 de dezembro de 1965	Acordo MEC-USAID	Dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário.
5 de maio de 1966	Acordo do Ministério da Agricultura-CONTAP	Para treinamento de técnicos rurais.
24 de junho de 1966	Acordo MEC-CON- TAP-USAID	Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil.
30 de junho de 1966	Acordo MEC-USAID	Assessoria para modernização da administração universitária.
30 de dezembro de 1966	Acordo MEC-INEP- -CONTAP-USAID	Sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário
30 de dezembro de 1966	Acordo MEC-SUDE- NE-CONTAP-USAID	Criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco.

6 de janeiro de 1967	Acordo MEC-S-NEL-USAID	Cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais.
6 de janeiro de 1967	Acordo MEC-USAID	Reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades.
27 de novembro de 1967	Acordo MEC-CON-TAP-USAID	Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo a treinamentos de técnicos rurais.
17 de janeiro de 1968	Acordo MEC-USAID	Para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio.

FONTE: ROMANELLI, 1983 Org. SANTOS, D.P, 2014.

Arapiraca (1979) ratifica que esse programa de ajuda bilateral ocorrido entre os Estados Unidos da América e o Brasil (USAID/ MEC) intensificou-se depois do movimento armado que tomou o poder no Brasil, em 1964. Paulino e Pereira (2006) relatam que, a partir desses acordos, houve uma intenção de legitimar uma *transformação modernizadora* imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Sintetizando, podemos dizer que essa transformação modernizadora destacou-se nessa fase da história da teoria do desenvolvimento, em especial os Estados Unidos, que estavam no topo da sua hegemonia do pós-guerra.

A educação voltada para a produção industrial e para o desenvolvimento econômico, o tripé educação/desenvolvimento/investimento frisa que a educação aumenta a capacidade de trabalho, não apenas a produção, mas a produtividade (capacidade de se produzir mais utilizando cada vez menos em menos tempo).

Segundo Ribeiro (2005), o discurso de aliar educação e desenvolvimento não é recente, cumpre mais ou menos uma função ideológica de livrar o sistema capitalista de grandes críticas e de atender as exigências do mercado. No período do Regime Militar, esse discurso foi fortemente valorizado. De acordo com Paulino e Pereira (2006, p. 45):

Pode-se afirmar que o Estado Militar procurou atender aos interesses dos capitalistas atuando concomitantemente no âmbito da escolarização direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada necessária à indústria nascente. Desta maneira, ocorre-

ram as reformas - dentre elas a Reforma do Ensino Superior em 1968 e, posteriormente, em 1971 a Reforma do Ensino Primário – com o intuito de evitar a participação da sociedade civil evitando possíveis mobilizações de outros setores que não o militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente.

Ainda sobre Regime Militar e educação no Brasil, Germano (2011, p. 22) coloca que:

O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, ou seja, a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide social.

Importante destacar que, durante o Regime Militar, o Estado cumpriu sua função com relação ao capital, preocupando-se com a qualificação² da mão de obra ativa para o mercado de trabalho. Ao se tratar especificamente da Região Norte-Mineira, Cardoso (2000, p. 255) argumenta que, “[...] no que diz respeito à educação, havia até 1964 graves deficiências”. Deficiências essas que foram amenizadas ao longo do tempo. No ensino médio, apenas os municípios de Montes Claros, Januária e Pirapora dispunham de uma rede com mais de 05 unidades escolares, enquanto três municípios dispunham de 02 ou 03 unidades; dez municípios dispunham de apenas uma unidade; e vinte e seis municípios sequer dispunham destas. Quanto ao ensino superior, apenas Montes Claros (MG) dispunha deste com a criação dos cursos de licenciatura, Letras, Pedagogia, História e Geografia, e de forma incipiente. Vale ressaltar que o alicerce econômico de Montes Claros (MG) e região nesse período (década de 1960) baseava-se na agropecuária e nas atividades do comércio, haja vista que, desde aquela época, essa cidade já se destacava no cenário regional sendo denominada de a *Princesa do Norte de Minas*.

2 Nesse período existe uma tendência a considerar a qualificação como sinônimo exclusivo de escolaridade. O livro de SCHULTZ, Theodore W. O Valor Econômico da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, foi um grande marco nesse sentido.

A educação como um todo estava direcionada cada vez mais para uma satisfação de interesses capitalistas e expansionistas, o que se intensificou a partir do Golpe Militar de 1964, atendendo aos interesses da política desenvolvimentista e da formação de mão de obra.

Ensino superior e desenvolvimento

Segundo Bonilla (1962), na década de 1960, aconteceu uma proliferação de escolas ou faculdades isoladas, especialmente Faculdades de Filosofia que preparavam professores da escola secundária, e que foram, em muitos casos, apenas pequenas extensões da escola secundária com estatutos legais de universidades. O panorama do Ensino Superior no início dessa década apresentava-se da seguinte forma:

Em 1960, havia 418 estabelecimentos de instrução universitária, com 93.202 alunos matriculados e um quadro de 21.064 professores no Brasil. Nesse conjunto, contavam-se 228 escolas isoladas, restando 190 que compreendiam agrupamentos de escolas com mais de um campo de especialização. Um total de 40% das matrículas nas universidades federais e 17% em estaduais. O 1% restante corresponde aos que se encontram num punhado de escolas superiores municipais. As matrículas nas escolas de direito abrangem $\frac{1}{4}$ do total, seguindo-se 22% das faculdades de filosofia, artes e ciências, quase outro tanto. Engenharia (12%), medicina (11%), comércio, odontologia e outras escolas profissionais constituem o restante (Bonilla, 1962, p. 54).

Verificamos o acentuado crescimento das matrículas nos cursos superiores das Faculdades de Filosofia, conforme Jacobs (2004, p. 102), “[...] o número de universidades públicas e privadas no Brasil até o ano de 1954 correspondia a 16 instituições e entre o período de 1955 e 1964 foram criadas mais 21”, cujo objetivo era formar professores para atuarem nos níveis elementares do ensino, nessa época (década de 1960), profissional escasso no mercado de trabalho.

Nessa época dois importantes órgãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) se encarregavam de delinear as políticas de en-

sino: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)³.

Na década de 1950, a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições socioeconômicas e políticas. No bojo dessas transformações, parcela significativa de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais mobilizaram-se em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países – uma mobilização conseguida pela elaboração do que se denominou de “ideário desenvolvimentista”. (Mendonça et al., 2006, p. 1).

Nesse mesmo período, a CEPAL (Toledo, 1986) enfatizava que os países latino-americanos necessitavam de técnicas de planejamento para implantação do desenvolvimento econômico. O Brasil voltava-se principalmente para a política de industrialização já pensada desde a década de 1930.

Santos e Lucena (2008, p. 14), ao analisar Minas Gerais nesse período desenvolvimentista, esclarecem que:

A população mineira e brasileira deveria ser educada para o progresso, para o aumento da capacidade produtiva, enquanto alternativa de desenvolvimento econômico da nação. Era um dos pressupostos da modernização conservadora. Educação utilitária, liberal e também de convicção positivista, na qual, ao ser voltada para o trabalho, era inculcada na mente dos indivíduos enquanto preparação para o ato construtor da riqueza e da civilização tanto de Minas quanto do Brasil. A errônea percepção da positividade do trabalho não enquanto atividade emancipatória do ser humano, mas enquanto atividade positiva e enobrecedora – contraditoriamente e concomitantemente exploratória, alienante e sacrificada.

3 Órgão vinculado ao MEC, o ISEB foi institucionalizado em 1955-Decreto n. 37.608 de 14/07/1955 e extinto em 1964, foi constituído através de um grupo de intelectuais radicados no Rio de Janeiro que tinham por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação dos saberes das ciências sociais. Caracterizou-se por aplicar os conhecimentos gerados por essas ciências sociais à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, tendo em vista uma ação de cunho político expresso na intervenção e no direcionamento de uma nova mentalidade da sociedade voltada à superação do subdesenvolvimento do país (OLIVEIRA, M.T.C., 2006, p. 1).

Essa educação para o progresso representaria, então, a materialização de uma modernização considerada conservadora, porque ao mesmo tempo em que moderniza mantém as estruturas vigentes, não alterando a desigualdade social existente.

Santos e Lucena (2008) ressaltam que alguns vínculos de caráter educacional foram abordados entre os empresariados mineiros e empresariados norte-americanos como a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI) que se constituía em um programa educacional firmado entre o Brasil e os EUA, com o objetivo de capacitar professores para atuarem na educação profissional.

Assim, nos anos 1960, as questões relacionadas à educação eram pautadas e inseridas nos planos de desenvolvimento econômico, ou seja, a educação era pensada e planejada para atender aos interesses principalmente da indústria.

A relação entre educação e desenvolvimento foi sendo construída principalmente através do ensino superior, que passou a ter uma importância fundamental no sentido de qualificar a mão de obra, promover a pesquisa, e formar pesquisadores (conhecimentos científicos e tecnológicos) para atuarem na indústria brasileira, o que, segundo Bernartt (2006, p. 146), “[...] significa o início das atividades de pesquisa na universidade, resultado de uma política estatal que visava à modernização do ensino superior dentro de um projeto de desenvolvimento”. Esse projeto de desenvolvimento foi direcionado, segundo esse autor, aos aspectos econômicos, voltado para a intenção do capitalismo, respondendo aos desejos do mercado produtivo.

Diante do exposto, é necessário entender o que influenciou ou propiciou a vinda do ensino superior para Montes Claros (MG) e quais foram os principais proveitos oriundos desses cursos superiores tão carregados das manifestações de desenvolvimento. O Quadro 7 mostra os cursos superiores da FUNM dentro do período analisado.

Entre 1964 e 1971, os cursos superiores criados em Montes Claros (MG) foram:

Quadro 2 - Cursos da FUNM (modalidade e ano de criação)

CURSO	MODALIDADE	ANO
Letras/Francês	Licenciatura	1964

Geografia	Licenciatura	1964
História	Licenciatura	1964
Pedagogia	Licenciatura	1964
Direito	Bacharelado	1965
Matemática	Licenciatura	1968
Filosofia	Licenciatura	1968
Ciências Sociais	Licenciatura	1968
Medicina	Bacharelado	1969
Administração de Empresas	Bacharelado	1972
Ciências Contábeis	Bacharelado	1972
Ciências Econômicas	Bacharelado	1972

FONTE: Secretaria Geral da Universidade Estadual de Montes Claros

Os cursos de licenciatura (Geografia, História, Letras/Francês, Pedagogia, Filosofia, Matemática e Ciências Sociais) tinham como objetivo em linhas gerais interferir no quadro educacional da região, que era carente de profissionais qualificados.

Segundo o Regimento Interno da Faculdade de Direito do Norte de Minas, o Curso de Direito tinha como objetivos formar profissionais de nível universitário, realizar pesquisas em vários domínios da cultura, difundir os estudos jurídicos e sociais e contribuir para a formação da cultura superior e para o desenvolvimento da cultura jurídica. O Curso de Medicina representava o desejo de toda a população norte-mineira, foi idealizado por um grupo de médicos sensibilizados com a situação precária da saúde da população.

Conforme Maia e Cordeiro (2002), doenças desenvolvidas por causa da pobreza como a desnutrição, verminoses, leishmaniose, esquistossomose, tuberculose, hanseníase, malária e febre amarela eram bastante recorrentes na região. A situação era caótica, o número de profissionais insignificante, além da baixa cobertura dos serviços de saúde sendo que o pouco que existia era concentrado em Montes Claros, mas faltavam recursos para criar o curso de Medicina e amenizar todos esses problemas.

Para a execução dessa ideia eram necessários apoio e recurso financeiro. Os idealizadores, preocupados com essas questões, recorreram à SUDENE, à Prefeitura de Montes Claros e de municípios vizinhos e à iniciati-

va privada. Além destas instituições buscou-se também o apoio da Igreja Católica de Montes Claros para o empreendimento. Ainda procurando apoio e sabendo da visita do Presidente da República Costa e Silva e sua esposa, Dona Iolanda Costa e Silva, em outubro de 1967, a Belo Horizonte, formou-se uma comissão para levar o assunto até as autoridades e conquistar adesões ao projeto (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 78).

Segundo José Geraldo de Freitas Drumond, médico e ex-reitor da FUNM/Unimontes, apesar de não atender toda a demanda pelos serviços de saúde, o Curso de Medicina visava ensinar uma medicina compatível com a realidade de saúde regional, muito importante nos anos 1960 e 1970, porque, formando médicos clínicos gerais, o tratamento e o diagnóstico das doenças comuns na região foram mais eficazes.

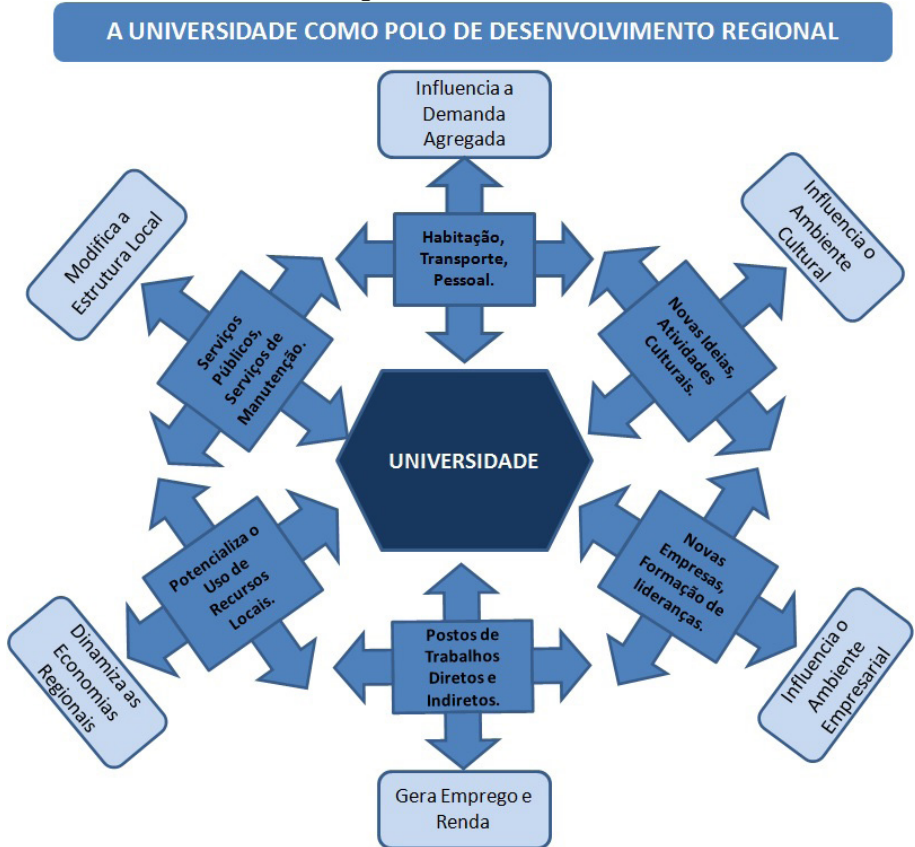
Dentre os cursos superiores criados nesse período, os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, que datam de 1972, foram pensados desde 1966. A ideia era capacitar os alunos para trabalharem nas empresas da região, assim não haveria mais a necessidade de trazer profissionais de outros centros para atuarem nas áreas administrativa, financeira e gerencial.

O desenvolvimento era uma das expressões mais presentes nos discursos desse período, na verdade, políticos, intelectuais da época e o homem comum da região norte-mineira queriam fazer parte de uma região desenvolvida.

E que tipo de desenvolvimento seria esse? Seria um desenvolvimento que melhoraria a vida das pessoas nos aspectos econômicos e sociais, não só o desenvolvimento econômico. Havia uma crença entre os políticos locais em que os Cursos Superiores contribuiriam para o desenvolvimento da região e, na verdade, contribuíram ao mudar o quadro educacional do Norte de Minas e principalmente em Montes Claros, além de estimular a criação de novos cursos superiores.

A Figura 1 demonstra uma interligação de fatores importantes que propiciam o ensino superior como polo de desenvolvimento de regional.

Figura 1 - Impactos diretos e indiretos esperados de uma Universidade no Desenvolvimento Regional



FONTE: Hoff e San Martin (2011), Adapt. MOURA, J.A.M., 2015.

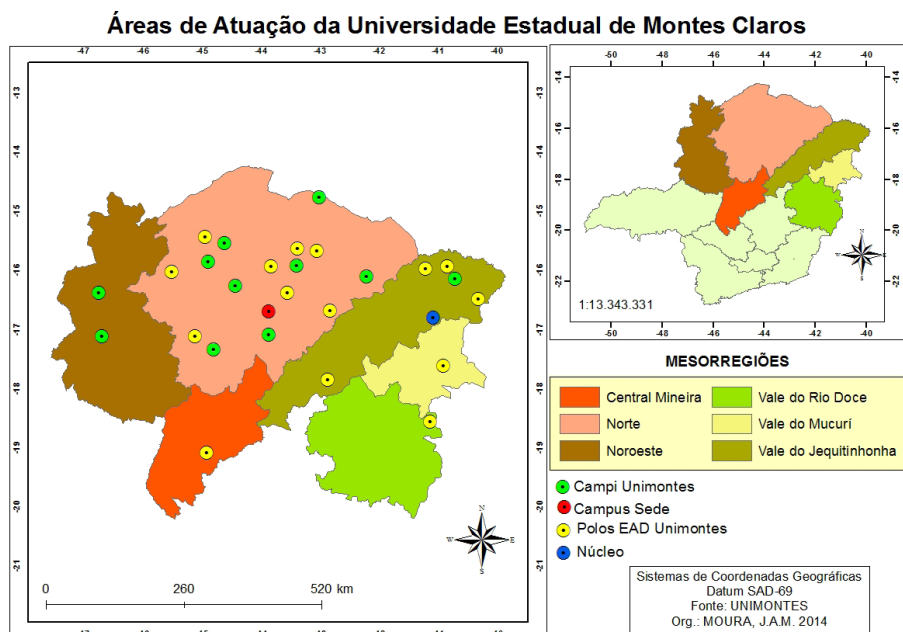
De acordo com a Figura 1, a chegada do ensino superior através de uma instituição de ensino gera alguns impactos importantes na cidade e/ou na região. Para Hoff e San Martin (2011), o primeiro impacto estaria relacionado à ampliação ou criação de demandas através de investimentos, despesas de custeio, mão de obra, habitação para alunos e professores de outras cidades, a questão do transporte até a Faculdade/Universidade e até mesmo entre as cidades, serviços públicos para atender essas pessoas, a questão da alimentação, os serviços de conveniência como livrarias, fotocópias, papelarias e lanchonetes. O segundo impacto é na formação cidadã, disseminando novas ideias, ideias essas vinculadas ao desenvolvimento através do

ensino, pesquisa e extensão. Propicia contato com atividades culturais diversas, aproximando a comunidade na qual está inserida.

O terceiro impacto refere-se à qualificação dos recursos humanos, aumento da produtividade, visão estratégica e sistêmica sobre os recursos e condicionantes econômicos regionais para as empresas. O quarto impacto é gerado pela criação de postos de trabalhos diretos e indiretos, gerando emprego e renda, ou seja, a oferta de bolsas de estudo e estágio remunerado aos acadêmicos, a implantação de empreendimentos próximos à Universidade, como lanchonetes, livrarias, papelarias e até mesmo imobiliárias que se instalam próximas às Instituições de Ensino Superior, tendo em vista o número de universitários e professores que migram das cidades vizinhas e até mesmo professores que se mudam para local próximo à universidade.

O quinto impacto está ligado à dinamização da economia regional, potencializando os seus recursos locais por meio do suporte científico e tecnológico, contribui para elaboração de políticas públicas e para ampliação do acesso aos recursos externos à região. O sexto impacto está ligado à ampliação da demanda que modificará as estruturas locais, ampliando os serviços públicos e privados, incluindo o transporte, serviços de manutenção, habitação, o comércio, lazer, dentre outros tipos de serviços. Esses prováveis seis impactos foram e são visíveis em parte das 6 mesorregiões do Estado de Minas Gerais, com destaque para a mesorregião Norte.

Mapa 1 - Áreas de atuação da Unimontes (2025).



FONTE: UNIMONTES. Org. MOURA, J.A.M. (2014)

A implantação da FUNM contribuiu e ainda hoje (2025) contribui para o desenvolvimento regional, incorporando, assim, o conceito de polo de desenvolvimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os resultados desta pesquisa, constatamos que este trabalho propiciou um melhor entendimento sobre o ensino superior no Brasil e no Norte de Minas Gerais. Especificamente, discutimos neste trabalho alguns aspectos teóricos relevantes relacionados ao tema: conceito de desenvolvimento e sua relação com a região norte-mineira, ensino superior, desenvolvimento e desenvolvimento regional. Em relação ao ensino superior e desenvolvimento, os estudos realizados demonstraram que as discussões referentes aos conceitos de desenvolvimento e de desenvolvimento regional no Norte de Minas Gerais correspondem às mesmas manifestações ao desenvolvimento no contexto nacional.

Fica bastante evidenciado neste estudo que os conceitos de desenvolvimento discutidos na sociedade e também na única instituição de ensino superior da região norte-mineira, aproximam-se de uma visão do senso comum, expresso em algumas falas dos entrevistados no sentido de que quanto mais “estudada” é a população mais desenvolvimento virá. Que o ensino superior por si só provoca o desenvolvimento e que naquele período, final da década de 1960 e início da década de 1970, a obtenção de um diploma de um curso superior significava, dentre outras coisas, ascensão social e emprego garantido. Por isso essa primeira instituição de ensino superior no Norte de Minas Gerais já trazia em seu bojo o discurso do desenvolvimento regional.

Os discursos existentes na época da implantação do ensino superior estiveram ligados à ideia de regionalismo, desenvolvimento e modernidade, pregavam o desenvolvimento regional, mas o acesso era limitado àquelas pessoas que faziam parte da elite política e econômica local, sendo assim o desenvolvimento estava ligado a uma dimensão econômica, tudo em conformidade com o modelo nacional desenvolvimentista brasileiro.

No cenário desta pesquisa, percebe-se que a educação, mais precisamente o Ensino Superior esteve vinculado à ideia de desenvolvimento, fica claro pelas leituras e pelas falas analisadas que a palavra *desenvolvimento* aparece associada a uma concepção econômica. Desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, direcionado para o desenvolvimento do capital. Isso tudo fica evidente quando analisamos as políticas de educação na década de 1960. Os Acordos MEC/USAID intensificados depois do Regime Militar, voltados para todos os níveis educacionais da época, ratificam a ideia de que houve uma influência externa muito grande dos Estados Unidos nos aspectos educacionais no Brasil. No Norte de Minas Gerais, apesar de não termos encontrado nenhum documento que confirme essa ideia, a fala de uma entrevistada pelo Grupo História em Cena esclarece que o Curso de Ciências recebeu investimentos financeiros para custear a implantação de alguns laboratórios.

Todas essas ideias baseadas no tripé educação/desenvolvimento/investimento foram fortemente valorizadas no Regime Militar,

para atender aos interesses capitalistas e expansionistas, da política desenvolvimentista e da formação da mão de obra.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. Rio de Janeiro: IE-SAE/FGV, 1979. p. 142-143.

BERNARTT, M. de L. **Desenvolvimento e ensino superior**: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos 50 anos. Campinas. 2006. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BONILLA, F. A educação e o desenvolvimento político no Brasil. **RBPE**, Rio de Janeiro, INEP, v. 38, n. 88, p. 45-73, out./dez. 1962.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 116 p.

CARDOSO, J. M. A. O Norte de Minas Gerais: um estudo de suas transformações espaciais. In: OLIVEIRA, M. F.; RODRIGUES, L. (Orgs.). **Formação Social e econômica do norte de Minas**. Montes Claros. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Unimontes, Montes Claros, 2013.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos da educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEMO, P. Educação e desenvolvimento: análise crítica de uma relação quase sempre fantasiosa. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, Senac, v. 25, n. 1, p. 15-31, 1999.

FREITAG, B. **Escola, estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 2005.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFF, D. N.; SAN MARTIN, A. S. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da Unipampa em Sant'ana do Livramento. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 157-183, set./dez. 2011.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

JACOBS, C. C. **A participação da United States Agency for International Development (USAID) na reforma da universidade brasileira na década de 1960**. Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3894/000450483.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24/07/2009.

MAIA, C. J.; CORDEIRO, F. L. As faculdades da FUNM. In: CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. (Orgs.). **Unimontes 40 anos de história**. Montes Claros: UNIMONTES, 2002, p. 49-106.

MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N.; BREGLIA, V. L. A.; CHAVES, M. W.; OLIVEIRA, M. T. C.; LIMA, C. N. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

PAULINO, A. F. B; PEREIRA, V. A Educação no Estado Militar (1964 – 1985). **Cadernos de História da Educação**, UFU, v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em: <ufu.br/.../176AnaBorgesPaulino www.faced>. Acesso em: 30/06/2012.

RIBEIRO, J. M. Educação e desenvolvimento: “um discurso (re)novado”. 2005. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos24.htm>>. Acesso em: 14/07/2012.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

SANTOS, J. M.; LUCENA, C. A. Educação, trabalho e indústria: A FIEMG e suas estratégias de formação humana no contexto do nacional desenvolvimentismo (1950-1961). In: JORNADA DO HISTEDBR, VIII, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Ufscar, 2008. v. 1. p. 1-15.

TOLEDO, C. N. **ISEB: fábrica de ideologias**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1986.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rahyan de Carvalho Alves

Doutor e Mestre em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Orientação, Supervisão, Inspeção e Gestão em Administração Escolar. Especialista em Fundamentos e Organização Curricular. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Gestão Ambiental e Biodiversidade com Ênfase em Geografia. MBA em Gestão Pública. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Têm experiências nas áreas: Geografia Escolar, Formação de Professores e Geografia Cultural. Foi diretor-acadêmico, coordenador de pesquisa, professor e editor de periódicos da Faculdade Prisma. Foi Coordenador-Geral da Extensão e professor das Faculdades Santo Agostinho. É Professor efetivo da UNIMONTES (Geociências) e do Programa de Pós-Graduação, nível mestrado, em Geografia. Membro de grupos de ensino, pesquisa e extensão institucionalizadas na UFMG e na UNIMONTES, desenvolvendo trabalhos nos sub-ramos/áreas da geografia anteriormente mencionados com apoio da CAPES e da FAPEMIG. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas de Ensino de Geografia, Identidades Docentes e Práxis Educacionais - LEGIDEPE, vinculado do diretório do CNPq. Ex-coordenador do Programa de Extensão Biotemas. Membro do Cursinho Popular Darcy Ribeiro. Atuante nas atividades da UAB Unimontes. Professor Orientador do Programa Residência Pedagógica em Geografia (PRP). Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Unimontes). Membro de conselho editorial e científico de vários periódicos. Docente de Geografia com ampla experiência na educação básica (pública e privada), em cursos pré-vestibulares e técnicos.

Dulce Pereira dos Santos

Doutora em Geografia na linha de pesquisa Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia(2012), graduada em Geografia, Graduada em Pedagogia pela Universidade

de Franca (UNIFRAN). Especialização em Geografia Regional do Brasil e de Minas Gerais (1997) e Mestrado em Desenvolvimento Social (2007), pela Universidade Estadual de Montes Claros. Tem experiência na área de Ensino da Geografia, Estágio Curricular Supervisionado, Geografia Urbana, Educação. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Educação Básica, Espaço Urbano e Educação, Educação Superior e Desenvolvimento. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral-GPEGPSHI, e Grupo de Pesquisa Espaços de Educação e Espiritualidade - GPEEE, com base no Laboratório de Geografia e Educação Popular - LAGEPOP e Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas de Ensino de Geografia, Identidade Docente e Práxis Educacionais - LEGIDEPE. Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica na Unimontes.

ÍNDICE REMISSIVO**A**

Alfabetização Cartográfica, 66

C

Cartografia Escolar, 49

D

Desenvolvimento, 192

E

Educação Ambiental, 86

Educação Básica, 119

Educação Geográfica, 177

Educação Superior, 192

Ensino, 49

Ensino de Geografia, 31, 119

Ensino Médio Brasileiro, 161

Estudante, 102

F

Formação de Professores, 86

G

Geografia, 86

Geografia Escolar, 11

Golpe de 1964, 11

I

Indicadores de Aprendizagem,
177

Influência Empresarial, 161

Integração Social, 11

J

Jogos Pedagógicos, 49

L

Licenciatura em Geografia, 66

M

Material Didático, 11

Música, 31

O

Oficinas Escolares, 66

P

Pedagógico-Geográfico, 102

Pensamento Pedagógico, 102

Prática Docente, 119

Professor na Construção, 102

R

Raciocínio Geográfico, 102

Recurso Didático, 31

Reflexões, 192

Reforma do Ensino Médio, 161

Relato de Experiência, 66, 119

S

Sequência Didática, 177

T

Tecendo Diálogos, 86

Todos pela Educação, 161

