

DILEMAS DA EDUCAÇÃO:

diálogos entre práxis pedagógica, currículo e organização escolar



Organizadores

Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos

Cleide Maria Ferraz

Sandra Maria Ferraz de Sá



**Antônio Hélton Vasconcelos dos Santos
Cleide Maria Ferraz
Sandra Maria Ferraz de Sá
(Organização)**

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS
ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO
E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

1ª edição

**Editora Itacaiúnas
Ananindeua - PA
2025**

©2025 por Antônio Héltton Vasconcelos dos Santos, Cleide Maria Ferraz e Sandra Maria Ferraz de Sá (Org.)

© 2025 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues

Projeto de capa: desenvolvida pelos autores utilizando pinturas dos alunos da ETE Antônio Arruda de Farias

Revisão: dos autores e organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

D576 Dilemas da educação: diálogos entre práxis pedagógica, currículo e organização escolar [recurso eletrônico] / vários autores; organizado por Antônio Héltton Vasconcelos dos Santos, Cleide Maria Ferraz e Sandra Maria Ferraz de Sá. - Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2025.

139 p.: il.: PDF , 1,0 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-356-5 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-356-5

1. Educação. 2. Currículo. 3. Práxis pedagógica. 4. Organização escolar.
I. Título.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370
2. Educação e ensino: 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em setembro de 2025.



SOBRE OS ORGANIZADORES

Prof. Dr. Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos

Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Associação Plena em Rede que integra as principais Universidade do Nordeste brasileiro (UFPI, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFS, UESC e UFRSA).

Possui especializações em Gestão Ambiental por meio da Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE) no Ensino de Geografia pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA) e em Metodologias do Ensino de Geografia na Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE). Tem como formação acadêmica: licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE), bacharelado em Geografia pela UFPE e licenciatura em Pedagogia pelo do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

É membro Pesquisador do Grupo Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e também do grupo de pesquisa Fitomorfologia Funcional e Interações Antrópicas (FITANTRO) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Compõe a equipe editorial da Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais (RMSDE) da UFPE.

Atualmente, é vice-coordenador do curso de extensão “Forma Mestre” da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que capacita profissionais de diferentes campos do conhecimento para ingressar nos programas de mestrado e doutorado. Ademais, presta consultorias ambientais e educacionais para instituições público-privadas. Atua na educação básica como professor estatutário de Ciências Humanas na rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe (PE) e no Governo do Estado de Pernambuco.

Conta com experiências nas áreas de Educação, Geografia e Meio Ambiente, tratando principalmente sobre os seguintes temas: Didática geral, Pedagogia de projetos, Ensino de Geografia, Educação Ambiental, Degradação de ecossistemas, Impactos ambientais, Indicadores Ambientais, Desenvolvimento com sustentabilidade, Resíduos sólidos e Produção de cerâmicas vermelhas para construção civil.

Prof. Dra. Cleide Maria Ferraz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem especialização em Administração Escolar pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA).

Atuou como técnica educacional da rede estadual de Pernambuco. Prestou consultoria a sistemas de ensino municipais e a escolas privadas.

É Professora universitária adjunta e pesquisadora vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE)/Campus Mata Norte, onde exerceu a vice coordenação de Pedagogia. Coordenou especialização em Planejamento e Gestão Educacional, como também em Psicopedagogia. Integra o Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Política e Gestão Educacional (FORPOGE) cadastrado no Cnpq. Desenvolve projetos de pesquisa, extensão e orienta trabalho de conclusão de curso junto a cursos de licenciaturas e de especialização.

Como docente, teve assento no Conselho Universitário-UPE. Na Associação de Docentes da Universidade de Pernambuco (ADUPE) - Seção sindical, integrou o Conselho de Representantes durante seis anos.

Participou da discussão de políticas públicas, em Conferências de Educação nos âmbitos municipal e estadual (delegada) e na Conferência Nacional de Educação-CONAE/2024 em Brasília como representante de docentes da educação superior pública de Pernambuco.

Tem experiência na área de Educação, discutindo principalmente os seguintes temas: políticas/legislação e gestão de sistemas de ensino/escolas, educação intercultural e prática pedagógica.

Me. Sandra Maria Ferraz de Sá

Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA – UFPE). Possui especialização em Gestão e Controle Ambiental e Graduação em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco.

Conta com ampla experiência no desenvolvimento de projetos na área de Recursos Hídricos, Gestão Participativa das Águas, elaboração e aperfeiçoamento de leis e normas, inclusive acerca de desenvolvimento urbano, do licenciamento ambiental e de análise de EIA/RIMA. Atuação no Poder Executivo do Estado de Pernambuco e de municípios de Jaboatão dos Guararapes e Caruaru, como gestora das pastas executivas responsáveis pela política de meio ambiente.

Atua em consultoria no setor público e privado na elaboração de projetos de leis e estudos técnicos na gestão e implantação de políticas públicas, com destaque para os seguintes temas: direito ambiental, direito das águas, direito administrativo, elaboração de projetos, coordenação de colegiados nas temáticas de gestão participativa, meio ambiente e água.

Integrou a presidência de colegiados, conselhos, comitês, câmaras técnicas e grupos de trabalhos ligados ao meio ambiente e recursos hídricos. Atualmente é chefe de gabinete da Agência Estadual de Meio Ambiente do Estado de Pernambuco (CPRH).

PROTOCOLO DE ENSINO

As paredes me cercam como sentença,
o quadro frio dita o que devo saber.
Mas a vida, lá fora,
fala outra língua
que ninguém aqui traduz.

Os números sobem,
o índice cresce,
a estatística melhora.
Mas, ninguém pergunta
se eu entendi.

A promessa de futuro pesa nos ombros,
como se esperança fosse obrigação.
E se eu tropeço, a culpa é minha,
não do chão gasto,
não do mapa errado.

Aqui, o silêncio vale mais que a pergunta, a
obediência mais que a dúvida.
Nos ensinam a encaixar,
a seguir a linha,
mas nunca a desenhá-la.

E quando a porta se abrir, serei preparado ou
apenas moldado? Serei alguém ou só mais
um que passou sem deixar rastro?

LINHA DE PRODUÇÃO

Dizem que agora eu escolho.
Mas só me deram peças soltas
de um quebra-cabeça
que já veio montado.
Trocaram ideias por horas,
livros por telas,
professores por gráficos.
Não me ensinam a pensar,
me treinam para funcionar.

O conhecimento virou mercadoria,
vendido em pacotes,
entregue por módulos,
sem tempo para perguntas,
sem espaço para erro.
E quando a sirene toca,
não saio da escola,
saio da fábrica.
Pronto para o mercado.
Pronto para servir.

Chamam de futuro,
mas só vejo engrenagens girando.
E se eu quebrar?
E se eu parar? Vão substituir.

Autor: Carlos Eduardo Santos da Silva¹

Estudante da Escola Técnica Estadual Antônio Arruda de Farias ¹

Sumário

CAPÍTULO I - OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	8
Antônio Hélon Vasconcelos dos Santos, Cleide Maria Ferraz e Sandra Maria Ferraz de Sá	
CAPÍTULO II - TERRITÓRIO, CURRÍCULO VIVO E ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA LIBERTAÇÃO DO POVO.....	13
Cláudio Jorge Moura de Castilho, Juliana Rebeka Falcão dos Santos e Bruno Vinicius da Silva Lima	
CAPÍTULO III - AULA DE CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE UMA ASSOCIAÇÃO NECESSÁRIA PARA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO	30
Carla Mirelly Caetano Duarte dos Santos, Hugo Arruda de Moraes e Ione Rodrigues Diniz Moraes	
CAPÍTULO IV - APONTAMENTOS SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS	42
Vinicius de Carvalho Freitas e Rubio José Ferreira	
CAPÍTULO V - LUDICIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: CAMINHOS PARA UM APRENDIZADO ENGAJADOR E SIGNIFICATIVO	53
Éder Geovani da Paz Oliveira e Jainara Silva da Fonseca Moraes	
CAPÍTULO VI - DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E CARNAVAL: UMA VIVÊNCIA POR MEIO DOS PAPANGUS DE BEZERROS - PE	60
Jevison Cesário Santa Cruz, Maria do Rosário Alves Leite e Tatiana Raquel de Santana Santa Cruz	
CAPÍTULO VII - A FOTOGRAFIA DO INSTAGRAM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A REPRESENTAÇÃO DAS PAISAGENS POLUÍDAS E A DISCUSSÃO EM SALA DE AULA....	69
Jeovane da Silveira Fidelis Querino, Damião Nascimento da Silva Jobam, Hans Miller Vital da Silva, Vinicius Matos de Souza e Marvson José da Silva	
CAPÍTULO VIII - O SABER AMBIENTAL COMO PROPOSTA DE DISCIPLINA ELETIVA PARA TRANSVERSALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO	77
Áurea Nascimento de Siqueira Mesquita, André dos Santos, Gabrielly Gregório da Luz e Beatriz Alves Ribeiro	
CAPÍTULO IX - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	84
Dayanna Silva de Lucena, Egleine Crislainy Fernando de Moura, Rosângela Pereira da Silva Vicente e José Eduardo Silva	
CAPÍTULO X - DESVELANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	100
Aline Vasconcelos dos Santos, Luís Gustavo Coutinho Mota e Diego Francisco da Silva	

CAPÍTULO XI - ENSAIO SOBRE A LIBERDADE DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	107
Ana Karoline de Carvalho Silva, Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos e Natanael José da Silva	
CAPÍTULO XII - A ANIMAÇÃO EM STOP MOTION NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR: GUIA DIDÁTICO E VÍDEO PARA A ABORDAGEM DO CONCEITO DE PAISAGEM	111
Sandrielly do Prado Juvencio e Hugo Arruda de Moraes	
CAPÍTULO XIII - O ENSINO DA CATEGORIA PAISAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CATENDE-PE	126
Viviane Raissa de Oliveira e Éder Geovane de Paz Oliveira	

CAPÍTULO I - OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE DILEMMAS OF BRAZILIAN EDUCATION

Antônio Hélton Vasconcelos dos Santos, Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente



<http://lattes.cnpq.br/7867220527694575>

<https://orcid.org/0000-0001-9241-1162>

Cleide Maria Ferraz, Doutora em Educação



<http://lattes.cnpq.br/7970859977849643>



<https://orcid.org/0000-0003-1047-3138>

Sandra Maria Ferraz de Sá, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente



<http://lattes.cnpq.br/2920276448024253>

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS DA OBRA

O *e-book* “Dilemas da educação: diálogos entre práxis pedagógica, currículo e organização escolar” nasceu a partir do Ciclo de Atividades de Ensino em Políticas Educacionais, Curriculares e Ambientais desenvolvido na Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte (UPE-CMN) com a finalidade de debater temas transversais, propiciando momentos significativos de aprendizagens para a formação dos discentes de graduação desse campus.

Esse projeto de ensino foi levado a efeito pelos organizadores deste *e-book* e contou com a parceria do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o apoio da Associação Plena em Rede do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) que integra as principais universidades do Nordeste brasileiro (Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Federal Rural do Semiárido e Universidade Federal do Maranhão).

As propostas dos capítulos para a coletânea correspondente ao Ciclo evidenciam os principais desafios enfrentados na educação, no intuito de propiciar a emancipação dos sujeitos, desvelando os entraves enfrentados pelas unidades de ensino, discentes, docentes, currículos, políticas públicas e organizações sociais.

Deste modo, é mister retratar os percalços e possibilidades da educação em seu sentido amplo e estrito, discutindo dialeticamente a situação dos territórios em que ocorrem os processos educativos, de forma analítica e crítica, visando a mudança do *status quo* numa sociedade de classes.

Para isso, fez-se necessária a dialógica com as várias áreas do conhecimento, uma vez que o ensino e a aprendizagem correspondem ao desenvolvimento da formação humana de um determinado contexto espaço-temporal da vida social. Os trabalhos desta obra discutem sobre os temas decorrentes das políticas educacionais, curriculares, ambientais e das práxis pedagógicas, com predominância da geografia e educação geográfica.

Para melhor compreender tais temas na realidade da educação brasileira, introduzimos, nas próximas seções deste capítulo, uma breve apresentação sobre os desafios para superação dos problemas que permeiam cada um deles.

2 A RELAÇÃO ENTRE A SOCIEDADE BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

Fazer uma análise da relação da sociedade com a educação é o desafio central das práticas pedagógicas, sejam elas institucionalizadas ou não, posto que na perspectiva dos vários teóricos que discutem tal concatenação, como Freire (1979), Saviani (1989), Libâneo (1994) e Brandão (2002), as ações educativas promovem a transformação necessária na humanidade para solucionar as crises, conflitos ou problemas latentes em cada contexto espaço-temporal.

Nessa perspectiva, Souza (2007, p. 25) destaca:

Trata-se de deslindar as simbólicas relações entre dois processos sociais: um macro, a sociedade, e outro micro, a educação. Especificamente, a direcionalidade que os processos educativos e suas práticas adquirem no interior das relações sociais que conformam uma determinada sociedade historicamente constituída. Quaisquer que sejam as análises possíveis, neste campo, serão necessariamente marcadas pelas opções axiológicas e políticas de seus realizadores.

Deste modo, a educação é produto da sociedade carregando toda base cultural, política e econômica de cada período da história. Essa afirmação responde em que ponto o Brasil situa-se pessimamente no *ranking* educacional comparado a outras nações e justifica a ineficiência de alguns programas, currículos e práticas pedagógicas que tentam reverter o quadro para melhoria da qualidade educacional dos sistemas de ensino do país.

Dentre os exemplos dos baixos índices no desenvolvimento escolar do nosso país, temos o resultado do PISA (sigla em inglês para "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes"), que no ano de 2024, entre os 56 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentou o Brasil no fim da lista, na 44ª posição, posterior a outras nações latino-americanas, como Uruguai, Colômbia e Peru.

Olhando para o retrovisor dos acontecimentos marcantes no Brasil, veremos um passado de exploração sanguinária dos povos originários pelos colonizadores, desrespeitando seus saberes, e que hoje tornou-se objeto de investigação por sua relevância e contribuição em diversos aspectos para a sociedade contemporânea, em um território que passou 300 anos sendo saqueado pelos portugueses, servindo ao capricho da coroa e de alavanca econômica para o crescimento dos europeus.

Durante esse período colonial, Holanda (1997) destaca a expressão "homem cordial" referindo-se ao surgimento das trocas de favores que muitas vezes fogem das normas estabelecidas no território, e que hoje podemos denominá-las de "jeitinho brasileiro"; este cordialismo integrou-se de uma forma sistêmica em nossa cultura que até mesmo nas vivências escolares é possível nominar uma série de empregos, seja no aceite da matrícula de um estudante que não atendeu às exigências de documentação ou prazos nas unidades de ensino, seja em uma nota que o (a) professor(a) tenha que atribuir sem merecimento do discente.

Além disso, os sistemas econômicos escravocratas que imperaram no Brasil-colônia promoveram genocídios dos povos negros que na atualidade ainda sofrem com as consequências impostas por esse tenebroso período da humanidade, inclusive, para obter acesso à educação e, indubitavelmente, à mudança de vida.

Ademais, como se não bastasse, passamos 30 anos sob uma ditadura militar em nosso território que talvez tenha tido o mesmo ou parecido efeito das terríveis inquisições da idade das trevas no continente europeu no desenvolvimento científico e cultural, uma vez que o pensamento era controlado pelo Estado e a serviço das ideologias que almejaram perdurar o dito regime no poder.

Os sistemas de ensino, os materiais didáticos e as metodologias eram monitorados por meio da censura, desvalorizando a pluralidade existente e quem não atendesse ao padrão determinado pelo regime, era forçado a se retirar ou tinha sua vida ceifada para servir como exemplo de rebeldia.

Outrossim, o modo civilizatório capitalista em que estamos inseridos produz uma educação de mercado, visando atender a conglomerados empresariais que reproduzem técnicas e tecnologias

que fortalecem a elitização do saber e, de certo modo, propiciando uma educação acrítica, a serviço da economia do conhecimento.

Para muitos, a globalização tem facilitado o acesso a recursos educacionais por meio da *internet* e das tecnologias digitais, permitindo que pessoas de diferentes partes do mundo tenham acesso a conteúdo educacional de alta qualidade, *online*, como cursos, tutoriais e livros digitais. Porém, Santos (2000), destaca que esta afirmação é na verdade uma falácia, que na realidade a globalização promove a homogeneização dos sistemas educacionais, reafirmando a difusão de uma educação e cultura dominante para atender os interesses dos empresários do ramo.

Isto vem prejudicando os saberes e práticas educacionais locais que são, historicamente, tradicionais e relevantes para manutenção do repertório sociocultural brasileiro. Também, o acesso aos recursos educacionais digitais não se encontra disponível a todos, sendo excludente para as populações economicamente desfavorecidas. Como exemplo verificamos durante a pandemia da covid 19, uma abissal disparidade na promoção das atividades remotas desenvolvidas pelas escolas por meio de plataformas e tecnologias da *internet*.

Essa desigualdade social se amplia fazendo com que a elite do atraso acumule capital e poder, evidenciando-se a falta de interesse para ampliar o acesso à qualidade da educação por parte desta parcela da sociedade que utiliza da precarização educacional nacional para manter o legado dos seus respectivos patrimônios e *status* de privilégios em uma sociedade de classes.

Uma das saídas para acabar com esse ciclo vicioso de domínio da elite do atraso sobre as diversas conjunturas sociopolíticas e econômicas é romper com a educação bancária. Segundo Freire (2011, p. 82), “na educação bancária, o educador é o sujeito que conhece e o educando é o sujeito que não sabe. O educador deposita nos educandos os conteúdos, as ideias e as informações, sendo este um processo unidirecional e fragmentado.”

Para Souza (2007, p. 27),

tal contexto coloca como problemas centrais tanto as dificuldades da convivência entre os diferentes, quanto a necessidade do respeito às diferenças e as exigências ineludíveis de destruir as extremas desigualdades econômico-sociais, as inclusões perversas, o desemprego estrutural, as hierarquias, frutos das explorações, dominações e subordinações.

Os problemas complexos da nossa sociedade brasileira precisam ser compreendidos e superados por meio de atitudes que representem as diversas características existentes em cada lugar, mas ao mesmo tempo considerando as modificações econômicas, sociais e políticas das demais nações. Um dos problemas para o fracasso escolar presente em nosso território é a descontextualização da diversidade dos nossos diferentes povos, pois parte das propostas de políticas públicas, currículo e metodologias é restrita ou beneficia uma região específica.

Sobre isso, Ribeiro (1995), afirmava que a diversidade do Brasil foi resultado da miscigenação entre os povos que contribuíram para a formação do país. Deste modo, defendia que a fusão biológica e cultural entre os povos começou logo que os portugueses chegaram à América. Denominou então a expressão “Brasis”, para enfatizar as diferentes formações regionais do Brasil, que se caracterizavam por suas diversidades culturais, linguísticas e raciais. O antropólogo identificou cinco “Brasis”: o Brasil sertanejo, o Brasil crioulo, o Brasil caboclo, o Brasil caipira e o Brasil sulino.

O currículo escolar necessita contemplar essas dimensões culturais do Brasil, para que ele seja instrumento de uma educação de qualidade e contextualizada dos problemas reais. O processo de formação curricular deve ser democrático com a participação de representantes dos diversos segmentos da sociedade e todos que compõem diretamente o formal processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos culpar os flagelos da educação da nossa nação apenas por questões político-partidárias ou afirmar que existe um projeto para destruir nossos saberes de forma generalizada ou até mesmo que a corrupção foi a principal causa do seu fracasso, uma vez que somos produto histórico de grandes tragédias anunciadas e vividas.

No entanto, reconhecemos o existir de uma parcela da sociedade “extremista” que tenta a todo custo por meio de um falso moralismo padronizar nossos conhecimentos com um discurso de ser “conservador” da moral e bons costumes. Para essa gente fazemos a seguinte pergunta: conservador de que moral e ética? A imposta pelos colonizadores? Ou pelos donos dos meios de produção? Certamente, não será a dos nossos povos originários ou os negros e negras que sofrem diariamente racismo e intolerância religiosa.

Devemos lembrar dos investimentos que foram realizados para garantir o direito à educação de qualidade presente em nossa Constituição Federal (Brasil, 1988) como a construção de universidades e institutos, ampliação de bolsas de pesquisa, criação de programas que garantam a acessibilidade e permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Cabe salientar que também existiram histórias de sucesso com destaque ligadas ao lema de governo Dilma Rousseff “Brasil, pátria educadora”.

Como exemplo de sucesso temos as metodologias e obras do patrono da educação brasileira, o pernambucano Paulo Freire, que transformou as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem em referência internacional de compromisso com a sociedade em que vivemos. No entanto, os donos do poder e seus favorecidos, como sinaliza Faoro (2012), desejam manter a oligarquia dominante no Estado, criticando ferozmente a educação popular, democrática e política trazidas na práxis freireana.

Por fim, na atualidade dos últimos anos, é mister destacar uma raiz crucial dos desafios, a ser enfrentada nas políticas de financiamento da educação brasileira: a premência de desvincular a educação pública das amarras do arcabouço fiscal, conforme enfatiza Ferreira (2024).

3 NOTAS FINAIS DA OBRA

Diante do exposto, esta obra tem a função de promover uma reflexão sobre a situação da educação brasileira, criticando a atuação das ideologias neoliberais no processo educativo formal. Os capítulos evidenciam o desenvolvimento de atividades que promovam uma saída para a educação capitalista que gera valores como eficiência, produtividade, meritocracia e competitividade, em detrimento de um conjunto axiológico mais afinado com o viés democrático.

Os trabalhos desta coletânea valorizam as condições humanas, ambientais e culturais dos territórios investigados, escolhendo a democracia em vez da tecnocracia, como perspectiva para discutir, solucionar e propor mudanças no sistema. Destacamos que a responsabilidade ética, ortográfica e conceitual dos escritos é, exclusivamente, dos autores de cada capítulo.

Os capítulos questionam de que maneira os sistemas educacionais do Brasil oferecem uma formação fundamentada nos valores de liberdade e nos princípios de solidariedade humana, conforme delineado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Além disso, são feitas críticas à situação político-pedagógica abordada nos escritos do aluno Carlos Eduardo Santos da Silva, intitulados: “Protocolo de ensino” e “Linha de produção”, que estão incluídos no prefácio deste E-book.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato brasileiro**. 5ª edição, Editora Globo, Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, Paulo Rubem Santiago. **Barreiras macroeconômicas, acumulação de capital e o financiamento da educação pública no Brasil**. Orientadora Luciana Rosa Marques. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2024.

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/57527/1/TESE%20Paulo%20Rubem%20Santiago%20Ferreira.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, João Francisco de. Educação e sociedade na perspectiva freireana. In: Calado, Alder Júlio Ferreira; Souza, João Francisco de. **Conferência dos Colóquios Internacionais Paulo Freire**. Recife: Bagaço, 2007, p. 19-90.

CAPÍTULO II - TERRITÓRIO, CURRÍCULO VIVO E ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA LIBERTAÇÃO DO POVO

TERRITORY, LIVING CURRICULUM AND TEACHING GEOGRAPHY FROM THE PERSPECTIVE OF PEOPLE'S LIBERATION

Cláudio Jorge Moura de Castilho, doutor em Geografia Organização do Território Urbanismo, professor titular da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

 <http://lattes.cnpq.br/0107090882082784>

 <http://orcid.org/0000-0003-3609-9914>

Juliana Rebeka Falcão dos Santos, licenciada em Geografia na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

 <http://lattes.cnpq.br/7316848952602074>

 <https://orcid.org/0009-0000-8426-5038>

Bruno Vinicius da Silva Lima, graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

 <http://lattes.cnpq.br/5525439574760376>

 <https://orcid.org/0009-0002-1548-213X>

1 INTRODUÇÃO

O problema delimitado no presente escrito refere-se à constatação, ainda hoje, da permanência do engessamento das políticas curriculares com relação à não-valorização da dinâmica da vida e existência dos/as educandos/as, razões por que se estabeleceu como seu objetivo central a discussão da necessária inter-relação dialética e dialógica entre o território vivido, o currículo vivo e o ensino de Geografia na perspectiva da libertação do povo.

Essa preocupação justifica-se, portanto, pela relevância de não somente recolocar a questão da necessidade urgente de elaborar e praticar políticas curriculares efetivamente ligadas à vida e existência dos/as educandos/as, no seu mundo. Mas, ao mesmo tempo, de continuar ousando no que tange ao uso da utopia no sentido da construção e do desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas por currículos histórico-territorialmente situados que realmente contribuam para a formação de cidadãos/ãs.

Urge, assim, libertar-se dos modelos curriculares tradicionais centrados em disciplinas ministradas para a mera transferência mecânica e autoritária de conhecimentos e ideias bloqueadoras das capacidades de criar, inovar e ousar no âmbito da vida social, impedindo a concretização da cidadania e, por sua vez, da democracia.

Agradecemos, primeiramente, à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pelo apoio concedido em termos da disponibilização da infraestrutura e logística para o desenvolvimento das nossas pesquisas; bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo ao Desenvolvimento de Pernambuco (FACEPE), pelas bolsas de estudos concedidas com a finalidade de qualificarmos-nos permanentemente como pesquisadores/as no âmbito do nosso grupo de pesquisa Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU).

Visando concretizar o propósito supracitado, este escrito foi estruturado da forma que se segue, ou seja, além desta introdução (primeira seção), identificou-se a fundamentação teórico-conceitual que contribuiu para a realização do trabalho (segunda seção); apresentou-se a metodologia por meio da qual o trabalho foi executado (terceira seção); desenvolveu-se o conjunto dos resultados, discutindo-os à luz da fundamentação teórico-conceitual considerada (quarta seção); e concluiu-se o trabalho colocando a conclusão (quinta seção).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DO ESCRITO

Nesta seção, apresentar-se-á a conceituação das principais variáveis utilizadas na discussão deste escrito, ou seja, as de território e currículo vivo considerando a práxis que as envolve. E, para não fragmentar muito a estruturação do texto, resolveu-se diluir a conceituação da variável ensino de geografia na perspectiva de libertação do povo na própria apresentação dos conceitos de território e currículo vivo, bem como na seção resultados e discussão.

2.1 Território

Como nenhuma sociedade se constrói alheia ao espaço que lhe serve ao mesmo tempo de suporte, meio e condição para seu próprio acontecer histórico no mundo, o território constitui uma relevante instância social. Destarte, não é apenas o território em si que nos interessa, mas, ao mesmo tempo, o uso do território, ou seja, em que medida a sociedade usa o território para construir-se e estruturar-se no âmbito de uma sociedade.

O território não é, portanto, um epifenômeno na sociedade visto que esta, sem território, seria pura abstração, na medida em que, para viverem e existirem, os homens e as mulheres sempre necessitam ocupar e usar algum lugar do espaço geográfico a fim de tecer os seus territórios e as suas territorialidades. Isto se faz condição *sine qua non* para fortalecerem-se visando exercerem seu poder de pressão sobre o Estado – principal alvo das pressões populares – a fim de atender aos seus interesses.

O território é gerado a partir do espaço, sendo resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um projeto) em qualquer que seja o nível. Apropriando-se concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação) de um espaço o ator “territorializa” o espaço. Lefebvre expressa perfeitamente o mecanismo de passagem do espaço ao território: “A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que se instalam nele: ruas, canais, ferrovias, circuitos comerciais e financeiros, estradas e aerovias, etc.” O território, nesta perspectiva, é um espaço no qual se projetou o trabalho, seja energia, seja informação, e que, por conseguinte, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens se dão (RAFFESTIN, 1980, p. 129, tradução livre).

À medida que os territórios vão sendo socialmente produzidos na história da humanidade, os homens e as mulheres – também da classe trabalhadora e dos povos originários – responsáveis pela sua produção vão, ao mesmo tempo, tecendo suas territorialidades¹ visando reforçar sua identidade territorial. Esta é capaz de fortalecer suas lutas na busca da conquista dos seus direitos, primeiramente, ao entorno (SANTOS, 1987) e, por conseguinte, à cidade (LEFEBVRE, 2001), sem os quais os homens e as mulheres nunca conseguirão *serem mais*, libertando-se da sua prisão criada pela lógica hegemônica do uso do território.

Esse processo de produção de territórios e territorialidades é permanente na medida em que, para viverem e existirem no mundo, os homens e as mulheres sempre usam o território de acordo com os seus interesses sociais; o que nos remete à ideia de que o território sempre continuará a ser usado e, por conseguinte, permanentemente reconfigurado, também de acordo com as vicissitudes de cada momento da história da humanidade.

¹ “[...] inscreve-se no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas. [...] É sempre uma relação, mesmo que diferente, com os outros atores. [...] Cada sistema territorial esconde sua própria territorialidade vivida pelos indivíduos e pela sociedade. A territorialidade manifesta-se em todas as escalas espaciais e sociais, ela é intrínseca a todas as relações e pode-se dizer que ela é, de uma certa feita, a “face vivida” da “face praticada” do poder. A este respeito, é interessante retomar que [...] a territorialidade [...] compor-se-ia de três elementos: sentido de identidade espacial, sentido de exclusividade, compartilhamento de interação humana no espaço” (RAFFESTIN, 1980, p. 146).

Em uma sociedade de classes como a capitalista, por exemplo, são as classes dominantes que, por terem conquistado a hegemonia cultural e política no âmbito da sociedade, usam o espaço para construir seus territórios e, por conseguinte, tecer suas territorialidades de acordo com os seus interesses de classe.

A classe trabalhadora e os povos originários em sua diversidade – também nos países latino-americanos, africanos e asiáticos – são negados pelas ações que os exploram, subalternizam e oprimem. Suas resistências sempre ocorrem, mas são invisibilizadas e, mesmo, criminalizadas, situação que consegue ficar “sob controle” até quando a consciência da sua situação de dominação torna a questionar a hegemonia das classes dominantes.

Quando a hegemonia das classes dominantes passa a ser questionada, esboça-se, novamente, o embate permanente em uma sociedade de classes, entre os interesses das classes dominantes que usam o território como recurso-econômico e os interesses da classe trabalhadora e dos povos originários que usam o território como abrigo-proteção.

A esse respeito, segundo Santos *et. al.* (2000, p. 12), os atores hegemônicos procuram usar o território como recurso para a realização dos seus interesses particulares aprofundando a divisão social e territorial do trabalho por meio da seletividade dos investimentos econômicos que engendra o uso corporativo do território; enquanto que os atores hegemonzados procuram usar o território como abrigo buscando adaptarem-se ao meio geográfico local e, ao mesmo tempo, recriando estratégias que garantam sua sobrevivência no espaço geográfico.

É nessa perspectiva que, libertando-se da sua prisão referente ao uso imposto do território, pelas classes dominantes, com vistas a *serem mais*, a classe trabalhadora e os povos originários vão conseguindo fortalecer os seus territórios. Neste espaço,

[...] nosso Próximo, se superpõe, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo. No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1997, p. 258).

Reitera-se, portanto, que o território deve ser compreendido como suporte, meio e condição do processo de construção da sociedade, sendo, assim, uma dimensão fundamental para a elaboração das políticas públicas de educação e, por sua vez, para as ações elaboradas nos e a partir dos diversos espaços educativos dentre os quais se encontra a escola e as suas políticas curriculares.

2.2 Currículo vivo

Na pedagogia do oprimido, Freire (2019) colocou que os homens e as mulheres, sendo seres em situação, encontrando-se em condições temporo-espaciais que os/as marcam e que também são marcadas por eles/as, sua tendência é a de refletir sobre sua própria situacionalidade porque ao mesmo tempo em que são desafiados por elas também agem sobre elas.

Por esta razão, ainda para este mesmo pensador, os homens e as mulheres são porque estão situados/as e ainda serão mais quando não somente pensar criticamente sobre sua forma de estar no mundo a partir do seu território; mas, concomitantemente quando criticamente atuarem sobre sua situação. Esta atuação pode ser pensada por meio da reflexão acerca das políticas curriculares.

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Retomando a concepção freireana de currículo, Porto (2006) ressaltou que o currículo deveria ser entendido em seu sentido amplo fundamentado na leitura do mundo, contrapondo-se à ideia de currículo tradicional centrado em disciplinas.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE *apud* PORTO, 2006, p. 152).

Sendo assim, resgatando o caráter político, histórico e cultural do currículo, na obra educação como prática da liberdade de Freire, esta mesma autora acentua a relevância da ideia da construção do currículo a partir do levantamento do universo vocabular dos/as educandos/as, devendo ser organizado a partir da seleção de temas geradores devido à sua relevância social.

Portanto, na medida em que o termo currículo, longe de possuir uma única definição, é polissêmico, assumindo diferentes significados de acordo com o contexto territorial em que se insere, ele abrange, simultaneamente, os conhecimentos e saberes que se escolhe para ensinar e as especificidades socioculturais inerentes ao território em que a escola se acha situada.

Nesta perspectiva, a construção do currículo deve constituir uma prática muito mais ampla e complexa do que a que, meramente, estabelece grades curriculares, seleciona conteúdos e organiza disciplinas a serem mecanicamente impostas aos/às educandos/as em uma sala de aula alheia à história que continua acontecendo aos seus arredores.

Desta feita, notadamente em função da necessidade de considerar-se as diversas instâncias mediadas pelas contradições inerentes a uma sociedade de classes perversas como a brasileira, tem-se que conceber o currículo como prática histórica, ou seja, como processo efetivamente vivo.

Partindo do pressuposto de que a organização curricular não acontece de modo linear às determinações e sanções externas à escola, tendo em vista que este território educativo possui uma história, ou seja, um currículo em ação, Jakimiu (2014) conclui seu raciocínio acentuando que

Quando a política chega na escola ela encontra uma realidade objetiva dinâmica, ou seja, o **currículo vivo** da escola, e são os sujeitos que compõem este universo que tencionam as proposições apresentadas pela política. Ou seja, além do Estado (e demais segmentos da sociedade civil organizada), os sujeitos da escola, são co-autores dos ordenamentos curriculares que se delineiam no âmbito da educação (JAKIMIU, 2014, p. 14, destaque nosso).

Enfim, Virginio *et. al.* (2020, p. 385) defendem que “[...] se o mundo é um lugar variado, é no mínimo ilógico aceitar a monocultura do conhecimento, do tempo linear, da classificação social, da superioridade do universal e do global ou da monocultura da produtividade”, razão por que compreendem o currículo como uma zona de conflito, de disputa pelo saber que se deve saber. Neste sentido, ter-se-ia, para estes autores, que “[...] identificar no bom senso que emerge do e no senso comum, e para além do que é restauração, reprodução ou renovação social, que saberes expressam distintas formas de vida na sociedade” (Ibidem).

Nesta perspectiva, estes autores ressaltam a dimensão do “viver” como “[...] um campo aberto para o imaginário que a vida suscita e que torna real o ficcional, antecipação e projeção do que é diferente diante da tradição” (Ibidem). É nesta perspectiva que o território – e tudo o que ele contém, inclusive as escolas e as suas políticas curriculares – também devem ser compreendidos, em seu conjunto, como uma dimensão vivida da sociedade.

E na medida em que o currículo for concebido como algo vivo, ele se torna, como ainda acentuam Virgílio *et. al.* (2020), uma potência à disposição dos/as professores/as para produzir e trocar conhecimentos com a realidade vivida e existencial dos/as educandos/as. Deste modo, corrobora-se o papel político da escola-educação possibilitando a valorização dos caminhos e sentidos buscados pelo povo no âmbito do seu difícil contexto existencial em uma sociedade de classes.

2.3 A práxis do currículo vivo por meio do plano de aula territorializado

No contexto educacional, o ato de planejar torna-se um papel fundamental na ação do/a professor/a em seu cotidiano histórico-territorial de trabalho. No entanto, a falta de planejamento provoca consequências negativas a todas as pessoas envolvidas. Libâneo (1994, p. 222) afirma que este planejamento deve referir-se a “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Desta forma, planejar atividades pedagógicas serve para organizar decisões, objetivos e ações no processo de ensino/aprendizagem.

No que se refere ao ensino da geografia, por exemplo, o plano de aula territorializado constitui uma proposta que consiste em trabalhar com as vivências dos/as alunos/as, ou seja, trabalhar com objetivos planejados e alinhados ao território vivenciado pelos/as discentes, com a finalidade de estimular uma visão crítica, analítica e questionadora do/a aluno/a frente ao mundo a partir do seu território.

Segundo Kalinoski e Flávio (2013 *apud* SANTOS 2005, p. 138), os territórios são formas, porém, quando usados são considerados objetos e ações, sinônimo de espaço humano/habitado. Portanto, é imprescindível que o/a professor/a de geografia, sob a perspectiva do currículo vivo, considere o território no qual a escola está situada, valorizando as ações e os objetos presentes no cotidiano desses/as alunos/as, segundo suas territorialidades.

De acordo com Silva e Azevedo (2019 *apud* LIBÂNEO, 2012), o território escolar vem sofrendo influências das políticas públicas voltadas aos interesses hegemônicos, deixando de fora os interesses pedagógicos, culturais, políticos e sociais, sobretudo os dos povos originários e da classe trabalhadora. Isso corrobora a ideia de Bourdieu e Passeron (*apud* Silva, 1999, p. 31) segundo a qual a escola transmite o que predomina na cultura das classes dominantes, desvalorizando a cultura nativa e as tradições das classes dominadas.

Este cenário preocupante, no entanto, pode engendrar movimentos de resistência e luta por uma educação libertadora, pois a escola, segundo Libâneo (2022 *apud* DUBET, 2004), deve ser lugar de minimização das desigualdades, garantindo aos/as alunos/as a preservação da ideia de igualdade e da possibilidade do desenvolvimento de um processo saudável de ensino-aprendizagem, superando o processo calcado na competição. Além disso, Libâneo (2022, p. 230 *apud* BOTO, 2005, p. 792) traz a concepção de que o currículo também precisa levar em consideração as tradições das comunidades, suas culturas, o reconhecimento da diversidade e identidades dos/as alunos/as, para que haja democratização no ensino, uma vez que todos/as têm direito à igualdade no que se refere à educação, bem como direitos sociais e comunitários.

Portanto, é necessário que o/a docente planeje as suas aulas de forma que o território seja levado em consideração, para que os/as alunos/as possam perceberem-se como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Com isto, superar-se-á a reprodução do currículo imposto pelos padrões da colonialidade, segundo Barros e Teruya (2023, p. 15), fazendo da educação um dispositivo para uma sociedade mais justa, encorajando as classes dominadas a conquistarem a sua autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua unidade temática – O sujeito e o seu lugar no mundo –, trata das questões de identidade e pertencimento, buscando trabalhar com o espaço e as vivências dos seus conhecimentos sobre si, sobre sua comunidade e o seu contexto cotidiano, ou seja, abre um leque de oportunidades para se desenvolver planos de aula territorializados. Nesta unidade, espera-se que a turma possa observar e compreender as relações

sociais, étnico-raciais, os diferentes contextos socioculturais, bem como o seu papel como cidadão ativo, democrático e solidário (BNCC, 2018, p. 362).

Dessa forma, espera-se que as políticas curriculares como processo vivo superem a cultura e prática calcadas na mera transmissão de conteúdos alheios à vida e existência dos/as educandos/as e, portanto, sem nenhum vínculo com suas territorialidades.

3 METODOLOGIA

A presente reflexão teórica foi realizada à luz do método de abordagem do materialismo histórico-dialético na medida em que o uso deste método permitiu-nos compreender as inter-relações entre a formação territorial da sociedade, a construção de uma proposta de currículo vivo e a viabilidade da prática do ensino de geografia na perspectiva do processo de libertação do povo.

Ressalta-se, entretanto, que não se utilizou o referido método de modo dogmático e engessado no tempo-espço. Considerando princípios fundamentais inerentes a este método, construiu-se uma forma de abordagem aberta, flexível e dialógica com outros métodos, fazendo valer sua perspectiva efetivamente criativa e crítica.

A este respeito, segundo Walsh (2007, p. 34), buscando ir além da pedagogia crítica tal como havia sido projetada com fundamentos da obra de Paulo Freire, considerou a necessidade de construir práticas pedagógicas críticas, mas, ao mesmo tempo, “[...] reconocer la existencia (en los movimientos, las organizaciones, los barrios, en la calle y, tal vez, en algunas instancias educativas) de *pedagogías decoloniales*”.

Considerou-se, assim, como as práticas pedagógicas críticas visibilizam o que o multiculturalismo neoliberal oculta e espreme, isto é, “[...] la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser”. (WALSH, 2007, p. 34) Em função da complexidade do acontecer histórico desta pedagogia em uma sociedade de classes que ainda se estabelece sob a permanência da colonialidade do poder e saber, em trabalho posterior, esta mesma pensadora trouxe a ideia de uma pedagogia das fendas e fissuras. Destarte, como que abrindo fendas e fissuras no interior da colonialidade,

Lo decolonial [...] no es un estado fijo, un estatus o condición; tampoco denota un punto de llegada. Es un proceso dinámico, siempre en proceso de hacerse y re-hacerse, dada la permanencia y capacidad de reconfiguración de la colonialidad del poder. Es un proceso de lucha no solo contra, sino, más importante aún; *para*: para la posibilidad de un *otro-modo* o *modo-otro* de vida. Un proceso que engendra, invita a la alianza, la conectividad, la articulación e interrelación, así como a la lucha por la invención, creación e intervención por sentimientos, significados y horizontes radicalmente distintos (WALSH, 2015, p. 8).

Com a finalidade de operacionalizar o objetivo central deste trabalho, à luz do citado método de abordagem, utilizou-se dos seguintes métodos de procedimentos: revisão bibliográfica acerca das temáticas – território, currículo vivo, prática de ensino de geografia e libertação do povo – consideradas neste escrito; observações empíricas dos próprios autores no curso da sua experiência de proximidade com relação a estes temas e aos sujeitos envolvidos; e descrição dos resultados decorrentes da observação direta das inter-relações transversais entre território, currículo vivo, ensino de geografia e libertação do povo.

No que diz respeito a este último procedimento, vale ressaltar que foram utilizados dados e informações sobre experiências de escolas públicas para a realização de outras pesquisas (CASTILHO, 2020; 2022), considerando-as no âmbito da sua situação territorial; bem como falas de conversas informais com professores/as destas escolas com a finalidade de conhecer a sua política curricular.

Os/as professores/as foram entrevistados/as fora do espaço escolar, mas à proximidade deste espaço, ou seja, quando estavam chegando à escola a fim de não os/as comprometer perante a direção da instituição, tendo em vista que não tínhamos conhecimento da visão de mundo dos/as diretores/as das escolas.

Por esse motivo, vale ainda ressaltar que se teve o cuidado de não revelar a identidade dos/as entrevistados/as a fim de evitar retaliações da parte das instâncias administrativas superiores da escola, evitando indicar nesta discussão quaisquer elementos que pudessem identificar a identidade dos/as professores/as.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção é o lugar no qual se colocou, à luz dos parâmetros teórico-conceituais e metodológicos anteriormente apresentados, a problemática do acontecer histórico referente ao uso do território sob um modelo perverso de capitalismo, o qual se encontra em permanente processo de formação e reconfiguração no sentido da manutenção dos privilégios das classes dominantes. Mas que, simultaneamente, existem possibilidades de abrirem-se fendas e fissuras, dependendo, é claro, das pressões sociais vinculadas às vicissitudes do tempo.

Enquanto um campo do conhecimento que trata da sociedade por meio do uso do seu território – sendo, assim, “o estudo da sociedade pelo espaço”, como dizia Alain Reynauld –, a geografia aborda o território por meio das explicações das suas dimensões material/objetiva e imaterial/subjetiva. Mas que estão articuladas entre elas, pelas suas próprias interconexões histórico-dialéticas, no âmbito do mundo como uma totalidade complexa em permanente movimento histórico em algum sentido.

4.1 O território como dimensão material da vida humana no currículo vivo

Na condição de base físico-natural por meio da qual as relações sociais são estabelecidas, o território deve ser compreendido como suporte, meio e condição para a formação histórico-geográfica em qualquer escala do acontecer histórico-social dos homens e das mulheres no mundo.

Por essa razão, a observação prévia do território no qual as escolas encontram-se situadas constitui uma atividade precedente das práticas de ensino da geografia; o que deve ser realizado não somente para a execução da mera observação “estranque” do território em si, mas, ao mesmo tempo, decodificando os usos diversos deste território para entendê-lo como totalidade complexa em movimento sujeita a transformações possíveis utilizando-se da imaginação de outras alternativas concretas de mundo (Figura 1).

The top map is a regional map of the Recife metropolitan area. It shows the city of Recife at the center, with surrounding municipalities: Abreu e Lima to the north, Paulista to the northeast, Olinda to the east, São Lourenço da Mata to the northwest, and Jaboatão dos Guararapes to the southwest. The Atlantic Ocean (Oceano Atlântico) is to the east. A dashed line indicates the location of the study area within the city.

The middle map is a detailed aerial view of the city center. It shows the Rio Capibaribe flowing through the urban landscape. Major roads like Avenida Caxangá and Avenida João Paulo Ribeiro are visible. The map also shows the presence of a large reservoir (Reservatório) and the city's expansion into the surrounding areas.

The bottom map is another detailed aerial view, showing the city's expansion and the presence of a large reservoir (Reservatório) and the Rio Capibaribe. It highlights the city's layout, including the presence of a large reservoir (Reservatório) and the Rio Capibaribe, and the city's expansion into the surrounding areas.

Tomando o caso do uso social do território localizado em áreas ribeirinhas, as figuras 2, 3 e 4 evidenciam em que medida o processo precário de urbanização, em Recife, continua destruindo a base físico-natural do seu sítio geográfico; hoje, inclusive, desrespeitando a legislação urbanístico-ambiental instituída no Estatuto da Cidade.

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

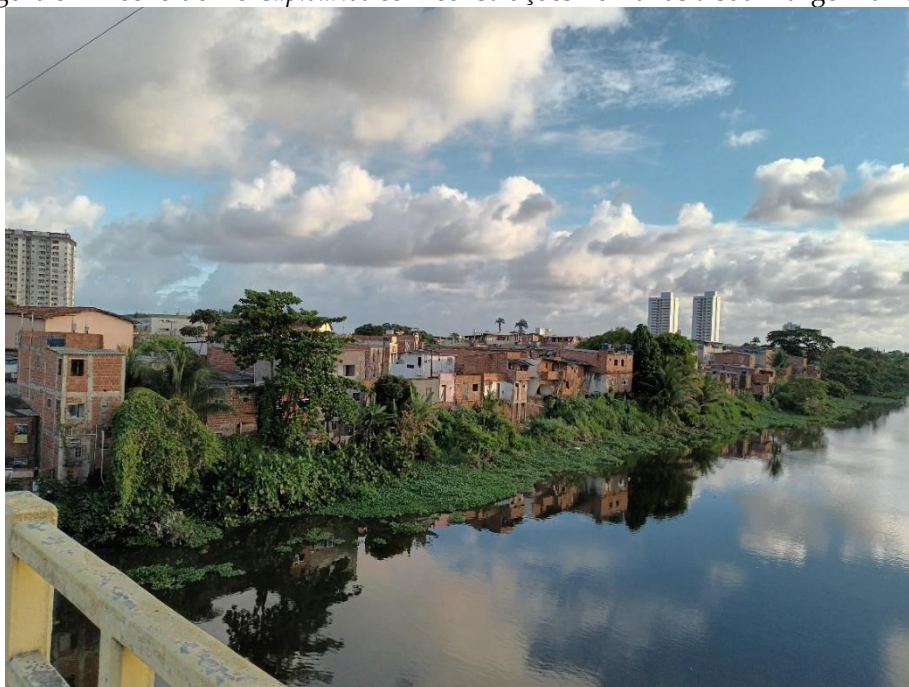
Figura 2 – Trecho do rio *Capibaribe* sem construções humanas às suas margens.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Nota: trecho, ainda preservado, à esquerda da ponte Caxangá.

Figura 3 - Trecho do rio *Capibaribe* com construções humanas à sua margem direita.

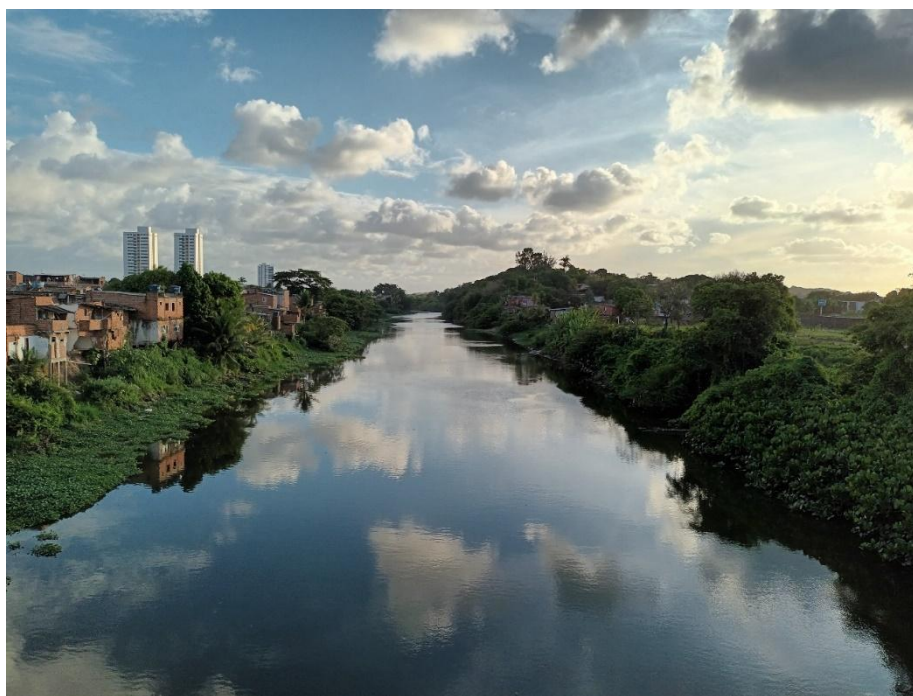


Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Nota: trecho à margem direita do rio *Capibaribe*, tomado da ponte Caxangá.

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Figura 4 - Trecho do rio *Capibaribe* com construções humanas às suas margens.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Nota: apesar do trecho à margem direita do rio *Capibaribe* estar fortemente construído, nota-se que, também há construções à sua margem esquerda, neste último caso com destaque para construções de alto padrão; foto tomada da ponte Caxangá.

Nota-se, assim, justamente em função do desrespeito à referida legislação, entre outras, entre as quais ainda se cita o Código Florestal, que frequentemente vêm acontecendo as chamadas “tragédias anunciadas”² durante os períodos de fortes precipitações pluviométricas que acometem, em função do aceleramento das mudanças climáticas, de modo cada vez mais frequente, a cidade a cada ano.

Não obstante o falso discurso segundo o qual as referidas tragédias acontecem porque as populações da classe trabalhadora – sobretudo as mais pobres e vulneráveis socioeconomicamente – “invadem” as áreas ribeirinhas; a figura 4 evidencia que segmentos mais endinheirados da sociedade recifense também vêm construindo suas habitações em áreas próximas aos rios (no topo das colinas situadas à margem esquerda do rio). Destarte, estes também não estariam invadindo as referidas áreas? Ademais, por que, de fato, as populações ribeirinhas mais pobres são as mais atingidas de modo traumatizante?

Outro falso discurso, quando o anterior se torna insuficiente para desviar a atenção da sociedade sobre a causa fundamental das tragédias, tem sido o anúncio de que as tragédias acontecem devido às fortes chuvas e aos transbordamentos dos rios e córregos inundando a cidade. Porém, as precipitações, as cheias e os transbordamentos dos cursos aquíferos sempre ocorreram e nunca deixarão de acontecer pelo simples fato de serem fenômenos naturais cujos impactos, por sua vez, só têm que ser bem administrados pelos poderes constituídos. Então, de quem é a culpa? Da

² O termo “anunciada”, não à toa, tornou-se lugar comum na medida em que a ciência já explicou que as tragédias provocadas pela forte intensidade das precipitações pluviométricas concentradas no tempo-espaço e, por conseguinte, o transbordamento e as inundações das águas dos rios poderiam ser evitados se o processo de uso social do território tivesse respeitado a base físico-natural do sítio urbano da cidade do Recife. Isto porque, se por um lado sabe-se que não se pode acabar com os fenômenos da Natureza, por outro, pode-se muito bem, com o emprego dos conhecimentos e das técnicas disponíveis, controlar e minimizar os seus impactos. As populações ribeirinhas da classe trabalhadora que ocupam as habitações representadas nas figuras 3 e 4 foram muito impactadas pelas últimas chuvas, tendo, inclusive, perdido parte da e/ou toda a casa.

pobreza, da Natureza ou do modo de uso do território em uma sociedade de classes exacerbadamente desigual e injusta?

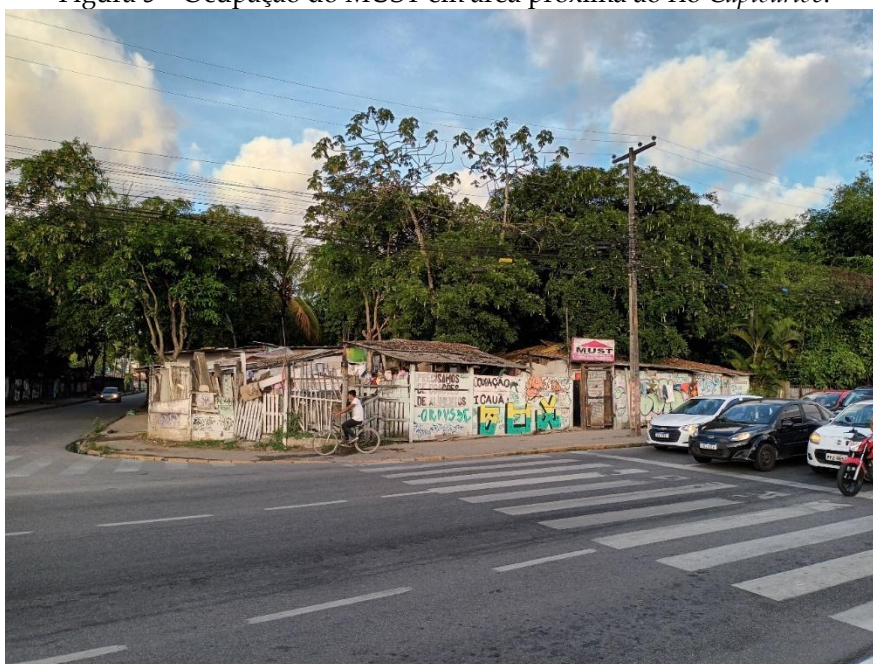
Faz-se, assim, necessário compreender a complexidade do uso social do território, contextualizando-o politicamente no âmbito de uma sociedade de classes exacerbadamente desigual e injusta; o que nos leva a questionar em que medida notadamente famílias mais vulneráveis da classe trabalhadora têm escolhido as referidas áreas a fim de construir suas favelas e/ou palafitas. Há, também, o caso da ocupação de áreas de morro as quais, se não ocupadas de modo adequado, tornam-se também áreas de grande risco para os/as moradores/as.

A causa da problemática ambiental levantada reside, portanto, na exclusão de parte significativa da classe trabalhadora brasileira do mercado da habitação inerente à lógica do processo capitalista de urbanização em uma sociedade de classes perversa; ou seja, numa sociedade em que o território é usado, sobretudo como recurso com a finalidade de atender, preponderantemente, os interesses especulativos do Complexo Fundiário Imobiliário Comercial Financeiro (CFICF).

Contudo, na medida em que esta prática de uso do território, pelas suas próprias contradições, engendra tensões e conflitos políticos, os diversos segmentos da classe trabalhadora buscam organizar-se e mobilizar-se com a finalidade de conquistarem condições para usarem o território como abrigo e, portanto, proteção.

Os movimentos sociais pela moradia constituem, assim, algumas das táticas da classe trabalhadora para conquistarem seu direito à moradia no âmbito das lutas travadas em torno dos direitos ao entorno e à cidade, dentre os quais se encontrarão formas diversas de movimentos dos/as trabalhadores/as sem teto das quais se considera aqui o Movimento Urbano dos Trabalhadores Sem Teto (MUST) (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Ocupação do MUST em área próxima ao rio *Capibaribe*.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Nota: ocupação localizada logo após a descida da ponte Caxangá – no sentido Recife-Camaragibe – esta ocupação é mais uma experiência das lutas pela moradia na cidade.

Figura 6 – Ocupação do MUST em área próxima ao rio Capibaribe.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Nota: detalhes de parte das palavras que representam a luta dos/as trabalhadores/as, escritas no muro que cerca a ocupação da área em epígrafe.

Diante da problemática acima exposta, torna-se, portanto, evidente que a observação da materialidade do território induz a apreensão da sua estrutura física, suscitando questionamentos acerca da sua formação e, concomitantemente, do que, provavelmente, contribuiu para o estado de coisas vigente, norteados para a reflexão sobre o porquê da sua atual organização espacial em função do conjunto de técnicas disponíveis para usar o território.

As técnicas participam na produção da percepção do espaço, e também da percepção do tempo, tanto por sua existência física, que marca as sensações diante da velocidade, como pelo seu imaginário. Esse imaginário tem uma forte base empírica. O espaço se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de “viver bem” (SANTOS, 1997, p. 45).

Nesta perspectiva, aprofunda-se e consolida-se a formulação e colocação de questionamentos referentes ao conteúdo que se acha por detrás das formas espaciais – às vezes visíveis, como no caso representado pela última figura –, ou seja, da materialidade.

Destarte, os questionamentos, como conteúdos, não podem ser negligenciados no curso do desenvolvimento dos currículos para as escolas que, por exemplo, acham-se situadas no âmbito do conjunto da materialidade representada pelas imagens anteriormente referidas.

4.2 O território como dimensão imaterial do currículo vivo

4.2.1 Ao nível dos avanços na legislação da educação no Brasil

O Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 1988, reforçou a garantia do direito à educação como dever do Estado democrático e de direitos (BRASIL, 1988), reconhecendo a participação e a intervenção dos/as brasileiros/as na *coisa pública*.

Destarte, para Silva (2013, p.4), a educação deve possibilitar o desenvolvimento da opinião e da consciência crítica dos/as brasileiros/as na condição de cidadãos/ãs com a finalidade do

exercício da sua cidadania, participando dos conflitos sociais e entendendo a importância da sua colaboração para a construção da sociedade.

Reafirmando o avanço conquistado e garantido pela CRFB, esta mesma autora acrescenta que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – da educação no Brasil fornece a realização de uma educação inclusiva, participativa e democrática (SILVA, 2013, p. 13), respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

A referida LDB, portanto, orienta a elaboração das políticas curriculares e as formas por meio das quais os/as profissionais da educação deverão implementá-las. Sendo assim, existe, no Brasil, uma legislação avançada que garante a realização da criatividade e inovação no âmbito, também, da educação, não havendo mais desculpas para se permanecer presos/as a políticas curriculares padrão que, de modo autoritário e violento, limita a liberdade do ensino e mantém o controle dos/as educadores/as e educandos/as pelo centro do poder.

Bezerra et. al. (2019) reforçam que o atual modelo educacional brasileiro foi definido, justamente, pela referida LDB ao conceber a educação como um direito que, citando o próprio documento, abrange “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Por outro lado, Silva (2013, p. 22) reconhece que, não obstante os referidos avanços, a legislação ainda não é efetivada a contento, apontando a pressão social como caminho para a sua efetivação, ou seja, para ela, a sociedade deverá cobrar e fiscalizar o cumprimento da educação e a implementação das ações dos gestores públicos com vistas ao atendimento, com eficiência e qualidade, dos princípios norteadores da educação constantes da sua legislação.

Da mesma maneira, discutindo os avanços da legislação historicamente conquistada para a educação, De Moraes (2014, p. 3) reforçou que as leis *per se* não garantirão o desenvolvimento do ensino público de qualidade se a sociedade não acompanhar e participar dos assuntos e das discussões sobre estas questões, nos seus próprios municípios.

Caso contrário, como acentuou Castilho (2015), os avanços ocorridos limitar-se-ão à viabilização do acesso à escola, mas não à necessária qualidade. Enfim, em uma sociedade de classes, tem-se que compreender, de uma vez por todas, que, como colocou Cury (2002), o direito à educação não pode ser considerado de modo independente das forças sociais conflitantes.

4.2.2 Ao nível da compreensão e do tratamento do mundo

As ações voltadas à elaboração e implementação de currículos compreendem, ao mesmo tempo, um conjunto de ações de cunho teórico e prático que devem nortear as atividades de ensino. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que o conjunto dos conhecimentos, das competências e das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos/as estudantes no processo de realização da educação básica deve ser direcionado para a formação humana integral na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No âmbito do acima exposto ressalta-se a necessidade de considerar o conjunto dos conhecimentos teóricos e práticos referentes aos diferentes contextos histórico-territoriais dos/as educandos/as das escolas públicas nas quais se ensina – Geografia – no âmbito de um acontecer histórico-territorial que se acha em permanente movimento histórico.

Nesta perspectiva, propõe-se levar em conta uma série de atividades curriculares que não estão presentes nas propostas curriculares e nos materiais oficiais – os materiais didáticos – distribuídos pelas escolas, como complemento ao que se acha presente nestes materiais. Dentre tais atividades, destacam-se as seguintes: observação das paisagens que se acham no entorno da escola com a finalidade de captar as diversas formas de uso do território; proximidades possíveis entre esses diversos territórios; situação de vida dos/as moradores/as dos referidos territórios; e estado da preservação da natureza e respeito à pessoa humana no seu território.

Após a apropriação da dimensão material do território, deve-se trabalhar a sua dimensão imaterial, ou seja, o seu conteúdo – em termos de vida, organização, mobilização e luta – a fim de

debater o processo permanente de construção do espaço geográfico, ressaltando sua verdadeira natureza.

Trata-se, assim, da consideração do universo vocabular, vivido e existencial dos/as educandos/as por meio da seleção de temas “geradores” relativos à sua relevância social. Destarte, o currículo vivo é uma perspectiva que vai muito além do estabelecimento de grades curriculares, seleção de conteúdos e organização de disciplinas a serem impostas de modo mecânico, autoritário e violento.

Um número significativo de educadores/as vem tentando fazer algo diferente, fundamentando-se em perspectivas mais abrangentes do currículo, aproximando-se do que se considerou neste escrito de currículo vivo. De acordo com suas próprias falas: “[...] não considero apenas o que está no currículo oficial porque ele é elaborado sem considerar a realidade do aluno...”; “Não se avançará na educação enquanto não se considerar a realidade vivida pelos alunos”; “É difícil, mas a gente vai continuar tentando...”, etc.

No que tange à dificuldade em termos da busca de algo diferente sobre a concretização da perspectiva de currículo vivo, foi-nos dito que: “Até se quer tentar, mas fica difícil porque a maior parte dos colegas não quer mudar e mesmo a escola não incentiva mudanças...”; “[...] até gostaria de fazer algo mais ligado às necessidades dos alunos, mas não temos apoio da escola”; “[...] sempre quando a gente vai fazer algo diferente, há colegas que nos olham com olhar de crítica [...], então fica difícil pra gente”, etc.

Outros/as professores/as, no entanto, revelaram-nos que não ficam presos às políticas curriculares: “Faço o que posso para relacionar o currículo estabelecido pela secretaria de educação/escola com a vida e as necessidades dos alunos, mesmo que colegas e direção do estabelecimento escolar não aprovem”; “[...] sempre estamos [professores de geografia, história e ciências] saindo da escola e trazendo histórias de vida da comunidade para dentro da sala de aula...”; “Os problemas vividos pelos nossos alunos são valorizados e considerados nas nossas aulas”, etc.

Esses/as professores/as educadores/as, considerando-se ao mesmo tempo, como educandos/as, tentam fazer algo diferente porque sabem que

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto [como currículo oculto], opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico (FREIRE, 1999, p. 85).

Buscando evitar a referida miopia, os problemas socioambientais colocados anteriormente – na seção 4.1 deste escrito – foram mencionados pelos/as professores/as que trabalham em escolas situadas em áreas de bairros próximos à ponte Caxangá, considerando-os nas suas aulas; o que demonstra que, de fato, não obstante as dificuldades ressaltadas, está-se considerando a problemática do entorno das escolas.

Com isso, os/as professores/as libertar-se-ão, assim, das propostas curriculares estáticas, ou seja, alheias à realidade existencial dos/as educandos/as, as quais terminam reforçando o processo de alienação dos indivíduos. Somente assim começarão a reforçar propostas curriculares dinâmicas capazes de proporcionar as condições necessárias para o conhecimento efetivo do mundo, garantindo o exercício da educação como um direito efetivo que pode contribuir para o fortalecimento da consciência de classe-território. É a isso, portanto, que se está chamando de currículo vivo histórico-territorialmente situado.

5 CONCLUSÃO

Não obstante os avanços ocorridos no âmbito da legislação da educação no Brasil, refletindo, inclusive, na garantia da liberdade das escolhas relativas às práticas dos/as professores/as

educadores/as na sala de aula e na escola, ainda se nota um certo engessamento no que tange à implementação das políticas curriculares.

Neste caso, a resistência a mudanças constitui o principal empecilho ao engessamento das práticas pedagógicas com relação às políticas curriculares, considerando-as apenas como estabelecimento de grades curriculares, seleção de conteúdos e organização de disciplinas.

De qualquer modo, há, concomitantemente, tentativas da parte, notadamente, dos/as professores/as educadores/as de tornarem o currículo como uma prática viva, considerando e valorizando o diálogo com a formação histórico-territorial na qual as escolas estão situadas; o que demonstra a necessária inquietação com relação a perspectivas de educação que apenas procuram executar a programação elaborada “de cima para baixo” limitando a formação da consciência crítica.

É deste grupo de professores/as educadores/as corajosos/as que emerge a ousadia necessária para, respeitando a vida e existência dos/as educandos/as e exercendo o diálogo no âmbito de um processo de participação estimuladora da criatividade e inovação, fazer algo efetivamente diferente em termos de educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosa Maria Rodrigues; TERUYA, Teresa Kazuko. Ruptura: discussões em torno das políticas educacionais públicas brasileiras para um currículo vivo antirracista. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 20, n. 1, p. e234604, 2023. DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h549. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4604>. Acesso em: 16 out. 2023.

BEZERRA, Waldecirly Melgaço, RIBEIRO, Leticia Ewellyn Santos, MOREIRA, Paulo Roberto da Silva, DUARTE, Josiane Marques. Níveis e modalidades da educação brasileira após a LDB 9394/96. **Anais**. VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação, realizado no período de 24 a 26 de outubro de 2019, em Fortaleza-CE.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora Mandarino, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de outubro de 2023.

CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. Diferente prática pedagógica (da geografia), diferentes experiências de vida na sociedade. **Revista movimentos sociais e dinâmicas espaciais**, v. 4, n. 2, 2015.

_____. Geografia: um saber ambiental necessário. In: SANTOS, A. H. V. dos; NASCIMENTO, M. M. P. do; PONTES, B. A. N. M. (org.). **Saberes ambientais: reflexões sobre a relação sociedade-natureza**. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2020. p. 9-24.

_____. (Re)colocando a relevância do ensino (de geografia) na sociedade contemporânea. In: SANTOS, A. H. V. dos; SILVA, A. K. de C.; CAVALCANTI, R. L. S. (org.). **(Re)pensando o espaço da escola na sociedade**. Ananindeua, 2022. p. 119-134.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho 2002.

DE MORAIS, Marcos Antônio. Legislação no contexto da educação pública no Brasil: caminhos e descaminhos. **Jus-FADIVA Revista Jurídica online**, p. 1-10, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 67ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Políticas educacionais e o currículo vivo da escola: do texto ao contexto. **Anais. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa** 18, 19 y 20 de agosto de 2014, Curitiba, Brasil. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/artigo-relepe-jakimiu-curr%C3%ADculo.pdf> Acesso: 20/09/2023.

KALINOSKI, Germano Luiz; FLÁVIO, Luiz Carlos. O cotidiano como referência para a compreensão do território em aulas de geografia no sexto ano do ensino fundamental (Colégio Ipê Roxo - Foz do Iguaçu). Governo do Estado do Paraná. ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_geo_artigo_germano_luiz_kalinoski.pdf Acesso em 10 de out. de 2023.

LEFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. In: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de (Org.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da geografia escolar**. C&C Alfa Comunicação, Goiânia, 2022. P-223-246. Disponível em: https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/Percursos_teorico-metodologicos_e_praticos_da_geografia_escolar.pdf?v=1666184836 Acesso em 16 de outubro de 2023.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. Currículo, formação de professores e repercussões metodológicas. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos, ROSAS, Argentina. (Orgs.) **Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 151-162.

RAFFESTIN, Claude. **Pour une géographie du pouvoir**. Paris: Litec, 1980.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. 2ª ed. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. et. al.. **O papel ativo da geografia: um manifesto**. XII Encontro Nacional de Geógrafos, Florianópolis, julho de 2000.

SILVA, A. P; AZEVEDO, S. C. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte. v. 29 n. 2 (2019): Número Especial. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2019v29n2p55-69>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/20620>. Acesso em: 12 de out. de 2023.

SILVA, Patrícia Cristina Vieira da. Estudo da legislação em matéria de educação no Brasil. **Monografia**. Curso de Direito do Centro Universitário de Barra Mansa, 2013.

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIRGILIO, Alexandre Silva, GUIMARÃES, Ammanda Braga, OLIVO, Débora da Silva, RAMOS, Jenifer Dias. Território vivo, saberes locais e currículo escolar: problemáticas e possibilidades. **Revista humanidades e inovação**, v. 7, n. 7.7, pp. 381-398.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista educación y pedagogía**, v. XIX, n. 48, p. 25-35, 2007.

_____. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes. Revista de ciencias sociales**, ano II, n. 4, p. 1-11, 2015.

CAPÍTULO III - AULA DE CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE UMA ASSOCIAÇÃO NECESSÁRIA PARA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO

FIELD TRIP AND GEOGRAPHY TEACHING: REFLECTIONS ON A NECESSARY ASSOCIATION FOR THE CONSTRUCTION OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE

Carla Mirelly Caetano Duarte dos Santos, mestranda/Licenciatura em Geografia



<http://lattes.cnpq.br/1914675748472054>



<https://orcid.org/0009-0008-8296-2727>

Hugo Arruda de Moraes, Professor Doutor em Geografia e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF - CERES - GEOPROF) e do Programa de Pós-graduação e Pesquisa (PPGE) da UFRN.



<http://lattes.cnpq.br/9546392459265148>



<https://orcid.org/0000-0002-5126-4124>

Ione Rodrigues Diniz Moraes, Professora em Ciências Sociais e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF - CERES - GEOPROF) e do Programa de Pós-graduação e Pesquisa (PPGE) da UFRN.



<http://lattes.cnpq.br/9233980341514642>



<https://orcid.org/0000-0001-6629-8047>

1 INTRODUÇÃO

Na educação básica, a ciência geográfica se insere como um componente curricular eficaz e pertinente na formação cidadã, fomentando a compreensão das realidades e práticas socioespaciais. Cavalcanti (2002, p. 12), aponta que “o trabalho da educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social”. E contribuir para a formação geral dos cidadãos, é o que justifica a presença desta disciplina escolar (CAVALCANTI, 2002).

Nesse contexto, o professor de Geografia é responsável por conduzir os educandos a desenvolver habilidades que lhes permitam a leitura e análise do espaço geográfico. Isso ocorre a partir de situações no processo educacional, as quais propiciam a problematização das relações entre o homem e a natureza ao longo do tempo, em diferentes escalas. Essas situações são viabilizadas por metodologias de ensino e aprendizagem que incentivam a participação dos estudantes, promovem o diálogo entre teoria e prática e conferem significado ao conteúdo estudado.

Sabendo disso, a aula de campo, entendida como metodologia de ensino e aprendizagem, desdobra-se em três etapas: pré-campo, campo e pós-campo. Ela promove a articulação entre os conteúdos escolares (teoria) e o território vivido (prática) por meio da observação e contato in loco com o fenômeno/objeto estudado, em um espaço não formal de aprendizagem previamente escolhido pelo professor. Trata-se de uma opção metodológica que viabiliza a compreensão das relações antrópicas no espaço geográfico de maneira dialógica e participativa. Ao instigar a leitura crítica do mundo por meio das mudanças nas paisagens, permite aos discentes experienciarem aspectos do conhecimento na prática. Isso possibilita adquirir uma visão mais holística e interdisciplinar do espaço. Além disso, proporciona um aprendizado mais dinâmico, contextualizado e transformador da realidade (SILVA e CAMPOS, 2015).

Nessa ótica, ao ultrapassar os limites territoriais da escola, novas experiências de aprendizagem são vivenciadas, provenientes do contato com diferentes localidades e atores sociais. Ao mesmo tempo, promove a interação com o meio ambiente, proporcionando um estímulo sensorial e oportunizando o desenvolvimento do pensamento espacial. Além disso, amplia a garantia de maior envolvimento e interação em situações concretas de aprendizagem, ao passo que

favorece desenvolver atitudes que estimulam a preservação ambiental, o respeito pelas diferentes formas de vida e relacionamentos e o trabalho em equipe. Também, favorece o protagonismo na (re)construção do saber e na associação interdisciplinar para o entendimento mais abrangente dos fenômenos observados. Nesse viés, acarreta sensações e emoções que motivam o aprofundamento de saberes, antes desconhecidos ou evitados (SILVA e CAMPOS, 2015), quebrando a rotina dos estudos e proporcionando significado e propósito aos conteúdos discutidos, tornando o aprendizado mais consistente, por parte do discente (CORDEIRO e OLIVEIRA, 2011).

Partindo desse ponto, o objetivo deste escrito é discutir teoricamente a relação indissociável entre aula de campo e Ensino de Geografia na construção do saber geográfico. O método utilizado para a operacionalização do referido objetivo fundamenta-se na perspectiva analítico-reflexiva, tendo a pesquisa bibliográfica como centralidade. Para isso, utilizamos da hermenêutica como caminho para a leitura e interpretação dos textos utilizados neste escrito.

Estruturamos este escrito de modo a apontar, primeiramente, para uma a relação entre o ensino de geografia e a aula de campo, apresentando a importância dessa metodologia no processo de construção do conhecimento geográfico. No segundo momento, buscou-se conceituar aula de campo, trazendo semelhanças e diferenças em relação a outros termos utilizados como sinônimos. Em seguida, foi abordado as três etapas indispensáveis para o sucesso didático-pedagógico de uma aula de campo. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 ENSINO DE GEOGRAFIA E AULA DE CAMPO: PERSPECTIVAS POSSÍVEIS

No contexto da Geografia Escolar, as aulas de campo se apresentam como metodologia de ensino e aprendizagem importante na construção do saber geográfico. Em decorrência das diversas possibilidades e potencialidades educacionais, ela pode ser incorporada como mais um caminho necessário para a compreensão dos fenômenos locais e globais, como também, das várias dimensões que envolvem os educandos no seu território vivido.

Conforme Silva e Campos (2015), essa metodologia carrega contribuições fundamentais na formação na educação básica, uma vez que instiga a leitura crítica do mundo através das mudanças na paisagem decorrentes das relações entre homem e natureza. Ao observar o ordenamento espacial *in loco*, o discente começa a adquirir uma capacidade de leitura mais holística e até interdisciplinar do espaço. Assim afirmam:

Mais do que oferecer subsídios para os atores escolares compreenderem os processos e evolução da Terra, dos modos de domesticação da natureza, da construção das sociabilidades, entre outros domínios, as aulas de campo podem ser utilizadas nos debates socioambientais. Isso, porque ultrapassariam o simples espaço observado para alcançar a leitura de temas ambientais, socioeconômicos, em que o conhecimento da paisagem, na perspectiva holística e interdisciplinar, permitia analisá-la como um objeto único que integra diferentes partes de um sistema maior que é a Terra (SILVA e CAMPOS, 2015, p. 17).

Ainda, segundo os autores, a aula de campo proporciona um aprendizado dinâmico, contextualizado e transformador da realidade:

Proporcionar ao educando a oportunidade de experienciar um aprendizado dinâmico, contextualizado e transformador da realidade na qual estamos inseridos tem se tornado combustível motivador que lança mão das aulas de campo como metodologia de ensino (SILVA e CAMPOS, 2015, p.18).

Consequentemente, ao colocar o educando em contato com o objeto e/ou fenômeno geográfico estudado, os horizontes de análise e percepção das relações entre as ações antrópicas e o meio são ampliados. Em razão disso, é possível uma maior compreensão das transformações socioespaciais, ao longo do tempo, expressas nas paisagens observadas. Com efeito, permite relacionar teoria e prática, expandir vivências sociais, e experienciar o vivido mediado pela abordagem teórica.

Como afirma Cordeiro e Oliveira (2014), a aula de campo:

Contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos ao relacionar a teoria proposta em sala de aula com os estudos e análises práticas das paisagens do ambiente observado, ampliando os horizontes geográficos ao ir além dos textos e fotografias do livro didático, e permitindo o desenvolvimento de diversas habilidades nos alunos, tais como identificar, distinguir e ampliar o conhecimento adquirido nas instituições de ensino, comparando-o com a realidade do lugar em que os envolvidos estão habituados (CORDEIRO e OLIVEIRA, 2014, p. 101).

Sendo assim, e rompendo os limites da escola, o âmbito de possibilidades para ensinar e aprender Geografia são expandidos, indo além das práticas habituais de ensino e aprendizagem que se utilizam de fotografias, vídeos, textos e etc. Com efeito, é necessário frisar que tais ferramentas têm suas contribuições no processo educacional, mas, apontamos as atividades em campo como uma opção mais significativa e interessante para os educandos nesse caminho de ensinar e aprender, permitindo a construção de conhecimento.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a aula de campo pode ser vista como uma “alternativa de inovação metodológica, [pois] ajuda o aluno a analisar e refletir sobre a Geografia que o cerca, contribuindo para desenvolver a capacidade de interagir com o conhecimento e com a vida em sociedade” (CORDEIRO e OLIVEIRA, 2011, p. 101). Ela facilita a compreensão do espaço geográfico, quebra rotina dos estudos, fomenta o interesse pela disciplina e estabelece uma visão mais ampla acerca da Geografia, principalmente, por trilhar uma construção do saber decorrente da vivência em paralelo com os conteúdos discutidos em sala de aula (CORDEIRO e OLIVEIRA, 2011). Além de expor os discentes a uma quantidade de fenômenos incomparavelmente maior do que no interior da classe (CORRÊA FILHO, 2015).

A propósito, e visando uma dinamizando as ações pedagógicas, Neves (2015) ressalta:

A saída da sala de aula implica, por um lado, na “quebra da rotina” e esse fato, por si só, pode concorrer para atrair o interesse dos alunos – realizar uma atividade diferente daquelas a que eles estão habituados. Por outro lado, esse tipo de atividade pode contribuir para a superação do protagonismo do professor, integrando os alunos no processo de ensino-aprendizagem (NEVES, 2015, p. 67).

Assim sendo, o professor atua como mediador e auxiliador no processo de construção do conhecimento. Para isso, precisa ser capaz de observar, analisar e interpretar *in loco* os fenômenos geográficos, fugindo da relação professor-aluno marcada pela reprodução e recepção dos conteúdos:

A condição de uma aula de campo envolve, entre outras questões, a ruptura com o autoritarismo, que geralmente se faz presente na sala de aula, haja vista que o professor estrategicamente domina sua aula, ao passo que, em campo, a aula não é fechada, havendo quebra de hierarquias, tornando-se imprevisível e desafiadora tanto para o aluno quanto para o professor (SILVA e CAMPOS, 2015, p. 24).

Ademais, essa metodologia oportuniza demonstrar a real contribuição da Geografia enquanto ciência para humanidade, ao deixar clara a correlação entre fatores naturais, sociais, econômicos no processo de produção do espaço (OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, Corrêa Filho (2015) reitera que “Os estudantes deixam de ser sujeitos passivos, receptores de conteúdos, passando a ser atores da construção do conhecimento e das suas aprendizagens” (CORRÊA FILHO, 2015, p.16).

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento dos saberes espaciais, esse meio de ensinar e aprender são ferramentas valiosas, pois trata-se de uma possibilidade de compreensão dos lugares, das paisagens e, quando acompanhados de referenciais teóricos, podem constituir-se indispensável para a ampliação das perspectivas conceituais dos estudantes. Ao mesmo tempo, são instrumentos de transformação, a partir da ação analítica e reflexiva indispensáveis aos estudos e às pesquisas de caráter espacial, mantendo-se como uma das tradições básicas do conhecimento geográfico (HISSA e OLIVEIRA, 2004).

Sabendo disso, entre as metodologias e práticas adotadas no contexto da Geografia Escolar, essa configura-se como uma alternativa eficiente e importante para o desenvolvimento de um ensino significativo, interessante e transformador, desde que realizadas de maneira bem planejada e

articulada com referenciais teóricos, que são cruciais para a compreensão das paisagens observadas e vivenciadas.

Nesse sentido, Corrêa Filho (2015), mais uma vez, nos ajuda ao afirmar:

A observação do mundo, associando a teoria com a prática, pode conduzir os alunos a uma reflexão crítica dos conteúdos apresentados em sala de aula e, dessa maneira, facilitar-lhes agir corretamente no mundo onde eles estão inseridos, o que seria fundamental para o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, principalmente em prol da construção do exercício da cidadania (CORRÊA FILHO, 2015, p. 29).

As aulas de campo também favorecem a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, decorrente da possibilidade de coordenação e cooperação entre as disciplinas. Ao mesmo tempo, contribuem para a construção de explicações que se aproximem, o máximo possível, da contemplação da complexidade do real que, por natureza, é multidimensional. Com isso, há a possibilidade de romper com a fragmentação do conhecimento, permitindo um processo que prioriza o diálogo e as relações entre as diferentes áreas do saber (NEVES, 2015).

Sob essa perspectiva, Braun (2005) declara que é:

[...] um caminho metodológico que possibilita articulações entre os vários campos da Geografia e entre as diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de contribuir para a formação do cidadão do século XXI e para a compreensão do mundo atual (BRAUN, 2005, p. 68).

Dessa forma, essa metodologia de ensino e aprendizagem rompe com o ensino distante e fragmentado da realidade, e oportuniza aos educandos, de forma consciente, perceberem como a teoria apresenta-se na prática, através de vivências que oportunizam diálogos e conexões interdisciplinares, mediatizados pela problematização do mundo. Assim, a aula de campo auxilia também na extensão de reflexões analíticas que perpassam a formação do indivíduo enquanto cidadão.

Para tanto, é basilar estruturar com clareza e precisão todas as suas etapas, a destacar: Planejamento, Aplicação e Avaliação. Estas são alcançadas quando conseguem seguir, claramente, os objetivos propostos e se utilizam ao máximo das potencialidades possíveis que uma aula de campo pode proporcionar.

2.1 AULA DE CAMPO: UMA DEFINIÇÃO

É perceptível através de leituras e pesquisas a utilização de diferentes termos para designar práticas pedagógicas ocorridas externas aos muros escolares. As formas mais citadas são: “trabalho de campo”, “estudo do meio” e “aula de campo”.

Nesse caminho, Neves (2015) afirma que esses termos são sinônimos e a divergência em relação a denominação da metodologia é fruto, possivelmente, das experiências e/ou opções dos autores.

Notamos que essa divergência é restrita à denominação da metodologia, fruto, possivelmente, das experiências e/ou opções dos autores, porque não foram realizados esforços no sentido de diferenciar esses termos “menos usuais” do conhecido “trabalho de campo”. Assim, concluímos que todos esses termos seriam sinônimos e optamos pelo termo “trabalhos de campo”, por ser mais familiar à Ciência Geográfica e à nossa experiência pessoal no curso de graduação (NEVES, 2015, p. 20).

Apesar dessa afirmação, entendemos que existe uma distinção conceitual entre os termos, pois trata-se de metodologias divergentes, dotadas de intencionalidades específicas, mas que possuem características comuns e se complementam para atingir resultados mais relevantes no

âmbito do ensino. Porém, são utilizados como sinônimos no universo das discussões que permeiam a Geografia Escolar, principalmente os termos trabalho de campo e aula de campo.

Em nosso ver, o trabalho de campo, está relacionado ao método de pesquisa, de um determinado problema, possibilitando a descoberta de novos conhecimentos, através da investigação *in loco* dos fenômenos geográficos estudados. Conforme Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 53), “Desde os primórdios da Geografia os trabalhos de campo são parte fundamental do método de trabalho dos geógrafos”. Em concordância, Marcos (2006) defende ser um dos principais instrumentos de pesquisa para produção do conhecimento geográfico. Sua primordial intencionalidade é investigar, resolver um possível problema de pesquisa.

O estudo do meio é uma metodologia de ensino, na qual o trabalho de campo e a interdisciplinaridade são indispensáveis, uma vez que busca desvendar a complexidade de um espaço determinado a partir da articulação e contribuição dos diferentes componentes curriculares, por meio da pesquisa. Tal qual afirma Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 173), “O estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação”. Considerando mais importante saber como os conteúdos são produzidos, do que seu repasse compartimentado e distante da realidade vivenciada (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009).

A aula de campo envolve procedimentos didático-pedagógicos adotados pelo (s) professor (es) condutor (es), na qual, os envolvidos não vão a campo com o intuito primordial de reunir informações para responder a um possível problema de pesquisa, o foco são as relações de ensino e aprendizagem, construção do conhecimento e não a pesquisa científica em si, como ocorre no trabalho de campo. Da mesma maneira, sua intencionalidade primordial não é desvendar a complexidade de um determinado espaço de maneira interdisciplinar. Todavia é a articulação entre os conteúdos escolares (teoria) e o território vivido (prática), possibilitando trocas de saberes entre diferentes atores sociais, a observação e o contato direto com o fenômeno/objeto estudado.

Mas isso não impede o trabalho de campo de ser utilizado na aula de campo, como atividade a ser desenvolvida, de forma individual ou coletiva pelos estudantes, desde que estejam preparados para coleta de amostras, execução de entrevistas, levantamento fotográfico, etc. Como também é uma etapa obrigatória a ser cumprida pelos professores, pois é requisito indispensável para o sucesso do uso de tal metodologia. Em concordância com Oliveira e Assis (2009), a aula em campo não é sinônimo de trabalho de campo.

Ainda, os referidos autores afirmam:

A aula em campo é uma atividade extrassala/extraescola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades (OLIVEIRA e ASSIS, 2009, p. 198).

Observando tal conceituação, identificamos alguns aspectos que nos ajudam a definir aula de campo, são eles a localização: extrassala/extraescola e a articulação entre os conteúdos escolares com a dimensão espacial e realidade social, que abarcam as construções humanas materiais e imateriais, isto é, possibilita compreender de maneira mais abrangente os fenômenos estudados. Esses aspectos também são identificados nas definições apresentadas abaixo por Castrogiovanni (2015) e Silva (2002).

De acordo com Castrogiovanni (2015), o trabalho de campo é um procedimento metodológico (entre outros existentes) que estimula leituras de mundo:

[...] é toda atividade oportunizada fora de sala de aula que busca concretizar etapas de conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas pela observação e participação (Castrogiovanni e Schutz, p.43, 1989 *apud* Castrogiovanni, 2015, p.42).

Já para SILVA (2002),

O trabalho de campo vem a ser toda atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar (SILVA, 2002, p. 66).

Apesar dessas definições utilizarem o termo “atividade”, encaramos a aula de campo como uma metodologia de ensino e aprendizagem. Pois não se configura em apenas uma ação didática, de maneira pontual, mas abrange diferentes etapas e envolve um conjunto de procedimentos, que demandam esforços teóricos e metodológicos em sua configuração pedagógica, para então articular as dimensões científicas, sociais e espaciais. Desse modo, deixam de ser algo isolado, desconectado do currículo, e se tornam parte dele, articulam conceitos caros à Geografia, como lugar, localização, orientação, representação, desenvolvem as habilidades de observação, relação, interpretação, promovendo aprendizagens.

2.2 AULA DE CAMPO: PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO

Mediante as definições acima apresentadas, consideramos que aula de campo é uma metodologia de ensino e aprendizagem que propicia práticas pedagógicas em espaços não formais de aprendizagem, entendidos como externos à estrutura escolar. Nessa perspectiva, elas podem ocorrer em vários ambientes contanto que possuam objetivos previamente definidos, atividades e forma de avaliação devidamente planejadas para ocasião.

Para que ocorra de maneira proveitosa e atinja os objetivos pedagógicos, o minucioso planejamento é indispensável, ao contrário, conforme Silva e Campos (2015), essas aulas:

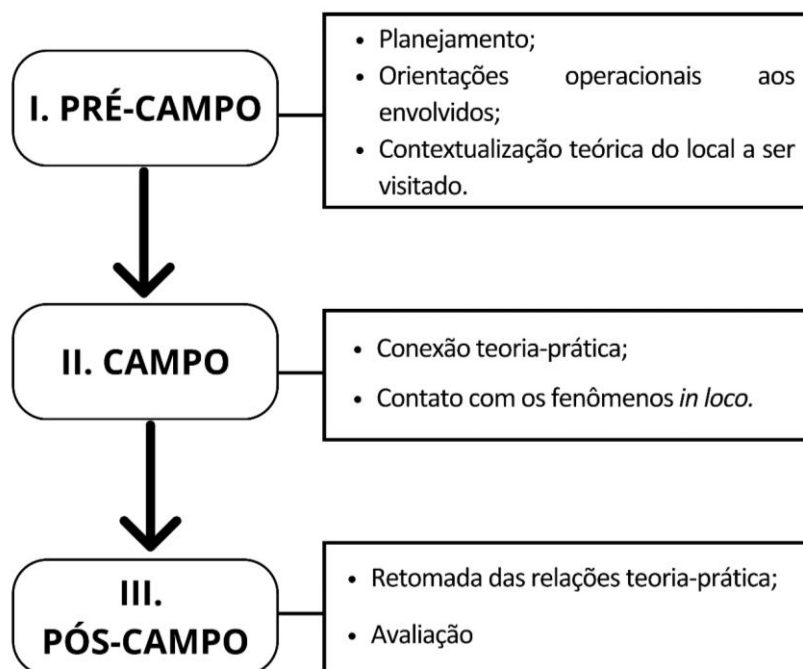
Podem se transformar em meros passeios e visitas contemplativas que se eximem de responsabilidade de engendrar situações de aprendizagem. Ou ainda, quando não planejadas, sem a devida reflexão de seus fins, as ações educativas em espaços não formais podem se transformar em uma transposição do espaço formal, com as mesmas hierarquias, divisões e rigidez de sociabilidades (SILVA e CAMPOS, 2015, p. 20).

Além dos objetivos pedagógicos bem delimitados, Corrêa Filho (2015) alerta que deve ser considerado no planejamento a questão da segurança dos participantes no ambiente externo às unidades de ensino, a fim de obter o melhor aproveitamento possível. Também, chama a atenção para a adoção de medidas preventivas para contratempos que poderão surgir no transcurso das atividades. Além de orientações acerca do vestuário, da busca por um comportamento adequado ao ambiente externo da escola, seja em relação à disciplina e/ou preservação do meio ambiente. Assim,

A realização assistemática dessas aulas, sem qualquer objetivo pedagógico, poderá trazer sérios problemas, tanto de segurança quanto no processo de ensino-aprendizagem. Daí decorre imprescindível um bom planejamento antes de ir a campo” (CORRÊA FILHO, 2015, p. 26).

Dessa forma, para transformar as relações de aprendizagens, não é suficiente apenas romper os limites escolares, propondo um momento diferente para a turma, antes, é construir um planejamento eficaz. Para tal, é indispensável atentar, de maneira cautelosa, para todas as especificidades e etapas que essa metodologia exige. Em face desse raciocínio, entendemos com Inglez (2018) que a aula de campo possui três etapas que devem ser consideradas de acordo com suas particularidades. São elas: o pré-campo, o campo e o pós-campo (Figura 01).

Figura 01 - Etapas da Aula de Campo



Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

De acordo com a figura 01, apresentada acima, a realização da aula de campo passa pelas seguintes etapas: pré-campo, campo e pós-campo. Cada etapa desempenha um papel pertinente e fundamental nesse processo, para que os benefícios educacionais possibilitados por essa metodologia sejam aproveitados ao máximo. Essas etapas devem ser consideradas e aplicadas com rigor, tornando o estabelecimento de conexões entre teoria e prática mais profundas.

À vista disso, o pré-campo se configura como um planejamento. A figura 02 evidencia as ações a serem realizadas nessa etapa.

Figura 02 - Ações a serem desenvolvidas na primeira etapa da aula de campo.

I. Pré-Campo (Planejamento)	- Estabelecer os objetivos; - Articular data e horário com a Gestão Escolar para realização do campo; - Contatar os responsáveis pelo local selecionado; - Realizar visita prévia às localidades escolhidas; - Definir o roteiro; - Listar os materiais utilizados; - Preparar a turma: - Motivar os estudantes; - Solicitar autorização dos pais ou responsável(is); - Repasar recomendações gerais (pedagógicas, segurança, vestimentas, comportamento); - Divulgar o roteiro; - Contextualizar teoricamente a área visitada com os temas e assuntos a serem abordados. - Fazer listagem dos participantes.
---------------------------------------	---

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Como exposto no quadro acima, Oliveira (2019, p. 15), aponta que:

O docente precisa ter objetivos pré-estabelecidos, isso significa que antes da ida à campo é preciso ter um conteúdo definido a ser estudado e a indispensabilidade de saber se o local condiz com o conteúdo, oferecendo o aporte necessário para a construção do conhecimento. Para que isso ocorra é importante que se faça uma visita ao local antes de levar a turma, evitando que aconteçam surpresas desagradáveis como o surgimento de algo inesperado que possa interferir ou prejudicar a aula, como por exemplo, algum fato que gere dúvidas nos alunos e que fuja do conhecimento do professor (OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Com isso, a atividade de pré-campo possibilita a redução de riscos de ocorrer eventuais situações desagradáveis que venham a prejudicar o andamento da aula.

[...] um trabalho de campo, para ser significativo em termos de aprendizagem, requer um planejamento sistemático que contemple critérios de segurança. Nesse sentido, deve-se planejá-lo, buscando eliminar as causas que geralmente provocam os acidentes no ambiente externo da escola, as quais são, quase sempre, relativas a fator pessoal de insegurança (ato inseguro) ou a condições ambientais inseguras (CORRÊA FILHO, 2015, p. 26).

O ideal é que a aula de campo, a ser realizada, seja apontada no planejamento da escola no início do ano letivo, com o intuito de ser inserida no calendário escolar, tornando possível buscar com antecedência recursos de transporte e alimentação, junto aos órgãos responsáveis, além da ciência dos demais profissionais da escola, uma vez que poderão ser requisitadas a colaboração e compreensão dos mesmos.

É pertinente que toda a sistematização do projeto da aula de campo seja realizada de maneira interdisciplinar e integrada com professores de diferentes áreas do conhecimento, buscando responder basicamente aos questionamentos propostos por Corrêa Filho (2015):

Os responsáveis deverão fazer inicialmente os seguintes questionamentos a si mesmos: 1) Para que realizar aula de campo? 2) Quais os professores que participarão da aula de campo? 3) O que vou explorar na aula de campo (tema)? 4) Onde vou realizar o estudo? 5) Quando vou realizar a aula de campo? 6) Que método de análise de paisagem vou utilizar? 7) Quantos alunos devem participar da aula de campo? 8) Como vou conduzi-los? 9) Quais os documentos e autorizações necessários para conduzi-los? E, finalmente, 10) Socialização dos objetivos e preparo da turma (CORRÊA FILHO, 2015, p. 27).

Sua construção não precisa se restringir apenas aos responsáveis, mas incluir de maneira dialógica, reflexiva e analítica outros docentes, como também o corpo discente. Esses podem contribuir na escolha do local, com dicas de segurança, na condução do campo, nas formas de avaliação, apontando melhorias etc. Essa integração, principalmente do alunado, levará a um maior envolvimento e entendimento do que está sendo proposto.

Não obstante, no planejamento da aula de campo, é imprescindível conter todas as informações necessárias para garantir sua eficácia, deixando evidente o que se pretende com tal metodologia. Por isso, são indispensáveis os seguintes itens: título; objetivos (geral e específico); as disciplinas e professores envolvidos; público alvo (série e turma); data e horário (saída e retorno); destino; justificativa que interligue os objetivos ao destino e papel da Geografia Escolar; conteúdos abordados; desenvolvimento, descrevendo com clareza todas as etapas da aula de campo, evidenciando o papel do educador e educando; materiais utilizados; formas de avaliação; referências bibliográficas e anexo, contendo o termo de autorização dos pais ou responsável, recomendações, relacionadas à segurança pessoal, vestimenta e materiais pessoais. Além disso, incluir o roteiro que contenha fotografias e contextualização teórica dos pontos destacados, com horários e tempo de duração de cada parada.

Em termos da segunda etapa, a realização da aula de campo, as ações a serem desenvolvidas estão dispostas na figura 03.

Figura 03 - Ações a serem desenvolvidas na segunda etapa da aula de campo

II. Campo (APLICAÇÃO)	• Checagem da lista dos estudantes; • Observação e leitura das paisagens; • Conexão teoria e prática; • Contato direto com os fenômenos estudados; • Registro escrito, fotográfico, videográfico, desenhos; • Realização de entrevistas ou aplicação de questionários (caso esteja previsto nos objetivos e atividades a serem desenvolvidas); • Coleta de amostra (caso esteja previsto nos objetivos e atividades a serem desenvolvidas).
----------------------------------	---

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Quando observamos a aplicação, ou seja, a realização da aula de campo, temos o seu início com o embarque dos participantes no transporte. O primeiro passo é conferir a lista de frequência, e se estão devidamente autorizados (identificada através do termo de autorização). Já com todos acomodados para o deslocamento, relembrar as recomendações de segurança, principalmente as concernentes ao traslado, como: manter-se sentados, usar o cinto de segurança, não colocar membros do corpo fora da janela do veículo; as condutas de comportamento e as atividades a serem realizadas.

Ao chegar no destino almejado, é o momento de conduzir a turma, em um espaço não delimitado por paredes, grades e/ou portões. Por isso, a importância de prepará-los previamente, pois caso contrário a dispersão física e mental ocorrerá facilmente, devido à euforia em querer conhecer, explorar e registrar.

A forma de condução pode variar de acordo com a natureza do campo, mas de maneira geral, é preciso manter inicialmente todos unidos no mesmo lugar, seja em forma de trilha ou círculo. Solicitar registros de observação escrita, que podem ser guiados através de questionário e/ou preenchimento de ficha e também audiovisuais, através de fotografias e/ou vídeos. É essencial reservar no planejamento, tempo para os registros tanto escritos quanto audiovisuais, pois esses podem se tornar o motivo da dispersão e não aproveitamento máximo pedagógico.

Em primeiro momento, é apropriado o condutor, que pode ser o professor ou guia local, direcionar o olhar ao que é pertinente a ser observado contextualizando teoricamente, de maneira que possibilite o diálogo, através de dúvidas, observações ou até mesmo complementar falas. Caso a participação não ocorra, é necessário instigá-la, através de questionamentos ou desafios.

Neves (2015), com base em Sternberg (1946), aponta estratégias para a condução, como o Inquérito geográfico e entrevistas, entendido como um complemento à observação, a qual consiste em aplicar questionários à população local e realizar entrevistas, a fim de colher informações só possíveis com o contato direto com os habitantes da área. “As perguntas formuladas podem contemplar tanto os aspectos culturais quanto os físicos de um determinado espaço geográfico” (NEVES, 2015, p.39). No contexto da educação básica, Neves relata que as entrevistas devem ser priorizadas, pois permite mais envolvimento com o entrevistado e quaisquer dúvidas podem ser esclarecidas no ato da conversa.

Priorizamos o desenvolvimento de entrevistas no ensino básico em detrimento da aplicação de questionários. Isso porque as entrevistas permitem maior envolvimento do entrevistado e possibilitam mais liberdade para expressar suas ideias. Ademais, graças ao contato direto com o entrevistado, o pesquisador pode perceber algumas sutilezas, como a expressão facial e corporal, a indecisão, o tom de voz (entre outros) que permitem certas deduções a respeito das declarações dadas. Por fim, as dúvidas que surgirem a respeito do posicionamento do entrevistado podem ser esclarecidas no ato, enquanto que, na aplicação de questionários, isso já se torna mais complicado (NEVES, 2015, p. 39-40).

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Outra estratégia apontada pela autora é a coleta e preparação de amostra, que pode ocorrer desde que esteja previsto nos objetivos do projeto, e os alunos estejam aptos metodologicamente para coleta e armazenamento correto das amostras, sejam de rochas, solo, vegetação, água etc.

Podem ser coletados em vários pontos do roteiro de campo e precisam ser devidamente separados e etiquetados para que possam ser analisados posteriormente. [...] Assim, quando for necessário realizar coletas no campo, o professor deve preparar metodologicamente os estudantes para coletar e armazenar devidamente as amostras (NEVES, 2015, p. 40).

Antes do retorno é aconselhável certificar-se de que todos estão no transporte, e relembrar as recomendações de segurança, garantindo um retorno seguro e tranquilo. Em termos de pós-campo, observa-se que é o momento de organizar os registros colhidos, socializar e avaliar, observe no quadro 04.

Figura 04 - Ações a serem desenvolvidas na terceira etapa da aula de campo.

III. Pós-Campo (AVALIAÇÃO)	• Revisão do que foi registrado e preparação para análise e socialização posterior. • Avaliar • Se os objetivos propostos foram alcançados; • Se o grupo correspondeu às expectativas; • Pontos positivos e negativos. • Socialização do que foi trabalhado e vivenciado no campo
---------------------------------------	--

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

O encontro seguinte pode ser destinado para a roda de conversa e organização dos materiais recolhidos. É interessante que os estudantes, compartilhem livremente sobre o que foi vivenciado, uma vez que geralmente nem todos da turma participam da atividade. Caso a conversa não ocorra de maneira satisfatória, o professor pode guiar esse momento, através de questionamentos ou a exposição de fotografias.

Em seguida, orientá-los para revisão e organização dos registros colhidos, já objetivando o produto, definido no pré-campo. Neves sugere que “as primeiras aulas após a realização do trabalho de campo sejam destinadas à revisão de todo o material recolhido e a sua preparação para análise” (NEVES, 2015, p. 41). Para que algumas informações não sejam perdidas com o tempo.

A avaliação de conduta, participação e envolvimento, deve vir ocorrendo desde a primeira etapa. Mas o produto é a materialização desta, que pode ser: questionário; entrega de um relatório; apresentação de seminário em grupo, por tema; produção videográfica; construção de maquete; criação de paródia ou música; organização de exposição fotográfica. O interessante é instigar as diferentes formas de socialização, com criatividade, que pode ser alargada para toda escola.

5 NOTAS FINAIS

Com base nas reflexões discutidas e apresentadas neste escrito, as aulas de campo no âmbito do ensino de Geografia escolar emergem como uma metodologia de ensino e aprendizagem indispensável. Isso ocorre porque a Geografia tem suas raízes na observação de campo, o que, por sua vez, possibilita aos educandos entrar em contato com elementos relacionados à produção do conhecimento, aspectos cruciais para promover uma participação ativa no processo de construção do saber.

Além disso, o contato *in loco* com as realidades, fenômenos e práticas socioespaciais tem a capacidade de ampliar a compreensão das relações entre homem e natureza, de maneira holística e interdisciplinar, dado que a realidade não se manifesta compartimentada ou segmentada, mas sim como um conjunto interligado e indissociável.

Para o educador que almeja romper com práticas educativas que o coloca como um reproduzidor de conhecimento, e os estudantes receptores passivos desta reprodução, as aulas de

campo se encaixam como uma alternativa metodológica viável para o processo de construção do saber geográfico. Desde que sejam bem planejadas, levando em consideração todas as etapas e especificidades que tal metodologia exige para alcançar seus objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 84, p. 51-57. 2006.

BRAUN, Ani Maria Swarowski. Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino de Geografia. 2005. 161p. Dissertação (**Mestrado em Geografia**). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. *Revista Geografia (Londrina)*, v. 20, n. 2, p. 099-114, maio/ago. 2011

CORRÊA FILHO, José Januário. **Aula de campo**: como planejar, conduzir e avaliar? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo. In: _____... [et al.] (org). *Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações*. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; OLIVEIRA, Janete Regina de. O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia-GO, v. 24, n. ½, p. 31-41. jan/dez, 2004.

INGLEZ, Ítalo Severo Sans. **Aulas de Campo como estratégia de integração entre espaços educativos não formais e escola**: o rio Pardo como local para abordar uma educação ambiental. 2018.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos Espaços Não-Formais de Educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, V. 7, 2008.

MARCOS, Valéria de. **Trabalho de campo em Geografia**: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, nº84, p. 105-136, 2006.

NEVES, K. F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino de Geografia**: reflexões sobre práticas docentes na educação básica. Ilhéus: Editus, 2015.

OLIVEIRA, Maria Tatiane Ferreira de. **A importância do trabalho de campo para o processo de ensino aprendizagem na Geografia**. Cajazeiras, 2019.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula de campo na geografia: a necessidade convertida para além da fábula. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009.

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

PONTUSCHKA, Níbia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Antonia Brito. OTAVIANO, Claudia Arcanjo. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. **Londrina**: v.10, n. 1, p.35-43, jan./jun. 2001

SILVA, Francisco Euguenys Medeiros da; SOUZA, Antônia de Abreu. **Trabalho de campo no ensino de geografia**: uma ferramenta pedagógica para docentes e discentes da educação profissional e tecnológica. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pod, 2022.

SILVA, M. S.; CAMPOS, C. R. P. Introdução: aulas de campo como metodologia de ensino - fundamentos teóricos. In: **Aula de campo para alfabetização científica**: práticas pedagógicas escolares. Vitória: Editora Ifes, 2015. p.17-30.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de Campo: prática “andante” de fazer Geografia. **Revista do Departamento de Geografia**, UEFU, RJ, n. 11, p. 61-74, 1º semestre de 2002.

CAPÍTULO IV - APONTAMENTOS SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

NOTES ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHING GEOGRAPHY WITH THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES

Vinicius de Carvalho Freitas, Licenciado em Geografia (Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB).
Professor de Geografia. E-mail: vinicius.freitas@ufob.edu.br

Rubio José Ferreira, Doutor em Geografia (Universidade Federal de Pernambuco). Professor de Geografia na
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). E-mail: rubio.ufob.edu.br



<http://lattes.cnpq.br/8054921802596942>



<https://orcid.org/0000-0001-9177-3815>

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação, como um campo do conhecimento científico, evolui constantemente. Na medida em que a sociedade se transforma a cada dia, novos desafios são postos ao debate acadêmico e à prática pedagógica. Novas abordagens e metodologias têm sido exploradas para promover aprendizagens mais significativas e engajadoras para os estudantes em todos os níveis do ensino. Nesse contexto, as metodologias ativas têm se mostrado como estratégias pedagógicas eficazes, promovendo inovações no processo de ensino-aprendizagem (FERRAZ FILHO, *et al.*, 2017).

Ao mesmo tempo, à educação geográfica, coloca-se o desafio de produzir conhecimento sistematizado acerca da sociedade a partir do espaço geográfico. Tomando os conceitos-chave da Geografia, busca-se estabelecer o raciocínio geográfico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta disciplina integra o currículo escolar desde os primeiros anos do ensino básico (GARCIA; MORAIS, 2014). Apesar de a Geografia se constituir em uma disciplina que estuda as relações entre o espaço, o ambiente e a sociedade, buscando compreender as dinâmicas que ocorrem em diferentes lugares (MOREIRA, 2010, 2014), tradicionalmente o ensino do conteúdo tem sido pautado em aulas expositivas, com o professor transmitindo o conhecimento de forma unidirecional. No entanto, essa abordagem nem sempre é eficiente para envolver os estudantes de maneira ativa e despertar o interesse pelo tema (GARCIA; MORAIS, 2014).

Por outro lado, estudos mostram que as metodologias ativas propõem uma inversão desse modelo tradicional de ensino, colocando o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Elas estimulam a participação ativa dos estudantes, por meio de atividades práticas, debates, projetos de pesquisa, entre outras estratégias que incentivam a reflexão e a construção coletiva do conhecimento (MORAN, 2018). É nesse contexto que se justifica o presente artigo, que versa sobre o papel das metodologias ativas, como práxis pedagógica para o raciocínio geográfico e o ensino de Geografia na educação básica. Nos últimos anos, diversos pesquisadores e professores de Geografia têm se debruçado sobre o tema, produzindo livros e artigos científicos que são publicados em periódicos nacionais e internacionais, anais de eventos, entre outros. Portanto, o presente trabalho busca contribuir com as reflexões em torno da implementação dessas abordagens pedagógicas, visando ao aprimoramento das práticas educacionais no ensino de Geografia.

2 METODOLOGIA

No que tange ao método científico da pesquisa, considerou-se o que afirma Severino (2007, p. 98) quando diz que [...] o papel das Ciências Humanas é o de identificar objetivamente essas relações funcionais (sujeito-objeto), descrevendo seus processos e explicitando suas articulações no interior da sociedade". Desta feita, a pesquisa foi realizada a partir do método da revisão

bibliográfica do tipo “narrativa”, pois não pretende esgotar o assunto, mas parte da perspectiva da sistematização dos procedimentos metodológicos na produção do conhecimento como construção do objeto.

Severino (2007, p. 20) assegura que a produção do conhecimento como construção do objeto perpassa pela “reconstituição simbólica dos dados na nossa experiência” mediante “complexo processo de constituição e reconstituição do sentido do objeto que foi dado à nossa experiência externa e interna”. Isso, portanto, insere-se no contexto da pesquisa relacionada com a atividade de ensinar e aprender. Conforme suas próprias palavras:

Por sua vez, a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (SEVERINO, 2007, p. 21).

Portanto, fez-se análise de conteúdo documental coletado em fontes pré-determinadas buscando-se a análise do conteúdo das mensagens no sentido de entender os significados delas. Para tanto, os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica adotados seguem as técnicas apontadas por Treinta *et al.* (2014), quais sejam:

- Exploração bibliográfica para compor um banco de dados iniciais. Buscou-se identificar, a partir das palavras-chave: “metodologias ativas”, “ensino de geografia” e “raciocínio geográfico”, textos acadêmicos publicados em periódicos nacionais e em anais de eventos especializados. A busca foi feita digitando as palavras-chave na internet, identificação dos títulos dos trabalhos relacionados à temática. A sequência foi a criação de uma biblioteca de textos. Nesta etapa foram catalogados 54 artigos publicados em periódicos nas plataformas Google Acadêmico e Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Refinamento da amostra e a formação de um portfólio de artigos. Para tanto, fez-se uma filtragem mais seletiva através da leitura dos resumos dos artigos. A amostra que compôs o portfólio composto por artigos 14 publicados nos periódicos e em anais de eventos;
- Leitura dos artigos e a análise das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos artigos, conforme propõe Severino (2007). Com o refinamento das amostras, feito na etapa anterior, foram utilizados efetivamente na pesquisa 8 artigos para a abordagem teórica das metodologias ativas e 6 artigos que apresentam a dimensão prática da aplicação das metodologias ativas no ensino de geografia.

Após as leituras e fichamentos dos textos, seguiu-se para as análises dos seus conteúdos e as reflexões que fundamentam o trabalho.

3 O CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

3.1 Aspectos fundamentais para entender o conceito de metodologias ativas

As metodologias ativas não são consideradas uma prática nova, nem uma novidade teórica. Desde a década de 1930, o filósofo John Dewey já mencionava a importância de trabalhar a relação entre teoria e prática. Ele argumentou que o aprendizado ocorre no contexto diário do aluno e que a função da educação era proporcionar uma repetição contínua das experiências dos alunos, conectadas com a vida cotidiana. Nesse sentido, Dewey enfatizava o papel da reflexão na experiência e nas aplicações sociais.

Observa-se que o pensamento, ou reflexão, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência. Se não tivermos abertura intelectual, não é possível uma experiência significativa, e, sendo assim percebemos dois diferentes tipos de experiência conforme a proporção que damos à reflexão, denominadas pelos psicólogos como experiência e erro (DEWEY, 1979, p. 165).

Ao enfatizar o papel do aluno como um participante ativo no processo educacional está promovendo uma formação crítica e reflexiva por meio de abordagens construtivistas de ensino e aprendizagem que refletem o contexto contemporâneo da educação. Ao discutir as tendências metodológicas que visam facilitar a aprendizagem, valorizando o protagonismo e a autonomia dos alunos na sala de aula, criam-se possibilidades que incentivam a criatividade, o respeito às diferenças, às experiências e às vivências de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso permite reinterpretar os conteúdos escolares, estabelecendo conexões relevantes com as práticas sociais.

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa, sua autonomia e seu engajamento. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, em que o professor desempenha um papel central na transmissão de conhecimentos, nas metodologias ativas o estudante é estimulado a construir ativamente seu próprio conhecimento (VIEGAS, 2019).

As metodologias ativas têm ganhado destaque na área da educação nos últimos anos, sendo amplamente discutidas e exploradas por pesquisadores e profissionais da área. Essas abordagens pedagógicas visam promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando o protagonismo, a autonomia e o pensamento crítico. Um dos conceitos fundamentais das metodologias ativas é a ideia de que os estudantes devem ser protagonistas do seu próprio aprendizado, deixando de ser meros receptores passivos de informações (BACICH; NETO; TREVISAN, 2015).

Essas abordagens pedagógicas incentivam a construção coletiva do conhecimento, a interação entre os estudantes e o professor, bem como o uso de estratégias que promovam a aplicação prática dos conteúdos estudados. As metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino aprendizagem, que se concretizam através de estratégias, abordagens e técnicas específicas (Moran, 2018). Por sua vez, as metodologias ativas de aprendizagem constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no estudante, envolvendo-o na aprendizagem pela descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrado no professor, que apenas transmite a informação aos estudantes (BERGMANN; SAMS, 2016).

Gemignani (2012) assevera que uma metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, na qual o aluno tem uma postura ativa em relação à sua aprendizagem numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam propostos e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade.

Já para Bastos (2006, p. 77) “[...] metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. O método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações de tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo (BASTOS, 2006).

Desta forma, as metodologias ativas de aprendizagem são baseadas em estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, permitindo assim uma leitura e intervenção sobre a realidade, o que favorece a interação e valorização da construção coletiva do conhecimento. Para Moran (2015) as metodologias ativas são pontos de partida para prosseguir em processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva e de generalização.

Segundo Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, através da audição, da fala, do questionamento, da discussão e da prática, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente. Ao realizar tais reflexões, o aluno tem uma maior clareza sobre o conteúdo. Futuramente, esse

conhecimento construído não precisará ser retomado, apenas lembrado (ZABALA, 2001).

Atualmente, assistimos a mudanças cada vez mais rápidas da sociedade, e os professores adquirem determinada formação de base para terem de lecionar a alunos que vivem em contextos significativamente diferentes. Isto é, ensinar às novas gerações tendencialmente mais ativas, envolvidas em ambientes cada vez mais diversos, inesperados, inovadores e tecnológicos.

Mencionando as gerações Z (nascidos entre meados de 1992 e 2010) e Alpha (nascidos após 2010), que se desenvolveram no ambiente tecnológico, possuindo habilidades que lhes permitem apreender informação de forma autônoma. No que concerne à geração Alpha, estes são detentores de uma relação intrínseca com o mundo tecnológico (FARIA, 2016).

Os Alphas são constantemente estimulados, a relação que estabelecem com a tecnologia através dos *smartphones*, dos *tablets*, e de todas as ferramentas tecnológicas, é intuitiva e acontece cada vez mais precocemente. Estas crianças são naturalmente mais autossuficientes, mais instruídas e vão exigir muito mais das gerações anteriores, por estarem mais adaptados à mudança. Em contrapartida, quer a geração Alpha, quer as futuras gerações, tendem a sentir-se mais sozinhos, a desinvestir nas relações sociais em prol de um mundo altamente digital (FARIA, 2016).

Perante essa realidade, quer o professor, quer os pais, quer a própria comunidade devem-se organizar para preparar estas crianças e jovens para o equilíbrio entre um mundo tecnológico e um mundo analógico. Daí que seja tão importante aplicar um rol variado de metodologias, acompanhando a evolução da sociedade e dos alunos, mas sem esquecer as bases essenciais (FARIA, 2016).

Cabe ao professor a tarefa de desenvolver um conjunto de competências que permitam aos alunos adquirir estratégias para as novas necessidades, ou seja, para uma geração em transição, refém da ideologia da novidade, a memória perde relevância, a própria educação propende a mudar de horizonte: de retrospectiva passa a prospectiva (CARNEIRO, 2018).

O papel do professor, nesta perspectiva, é de orientador para que fiquem advertidos para a melhor forma de adquirir esse conhecimento. Ou seja, o grande objetivo do professor atual é orientar os alunos num mundo envolto de conhecimento presente em todo o lado, é o educar para a cidadania, até porque ao longo da evolução dos sistemas educativos, tem sido reconhecido que a educação para a plena cidadania está intrinsecamente ligada à formação de uma personalidade equilibrada e madura (CARNEIRO, 2018). Esses aspectos, portanto, são fundamentais na educação devem ser encarados como desafios a serem superados, em vez de serem vistos como obstáculos a serem evitados. Ao compreendermos a importância desses elementos no desenvolvimento integral dos indivíduos, faz-se necessário buscar estratégias inovadoras para alcançar uma educação que promova a plenitude cidadã e a maturidade pessoal.

3.2 Os princípios das metodologias ativas de aprendizagem

A principal característica de uma abordagem ativa é promover a interação e participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Ao contrário do ensino tradicional, que se baseia na transmissão de conteúdos pelo professor, as abordagens ativas incentivam os alunos a se envolverem ativamente na sala de aula, expressando suas opiniões, fazendo perguntas, participando de discussões e assumindo um papel mais proativo em sua própria aprendizagem (MORAN, 2018). A figura 1 mostra um esquema que resume os princípios fundamentais dessa abordagem como práxis pedagógica.

Figura 01 Princípios das Metodologias Ativas de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Moran, 2018.

Nas abordagens tradicionais, os alunos muitas vezes têm uma postura passiva, recebendo informações do professor sem ter a oportunidade de se envolverem de maneira crítica ou contribuir significativamente para o processo de aprendizagem. Isso pode resultar em uma falta de engajamento e interesse, além de uma compreensão superficial dos temas abordados. Por outro lado, as metodologias ativas de aprendizagem abrem espaço para que os alunos expressem suas opiniões, questionem, debatam e analisem criticamente os conteúdos apresentados (ESTEVES, *et al.*, 2018).

Ao permitir que os estudantes se posicionem de forma crítica, as abordagens ativas também promovem uma maior compreensão e internalização do conhecimento, pois os estudantes estão envolvidos ativamente na construção desse conhecimento. Além disso, o envolvimento ativo dos alunos também pode aumentar a motivação, o interesse e a satisfação com o processo de aprendizagem. O uso das metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é considerado inovador, pois se baseia em abordagens diferentes para desenvolver o processo educacional. Essas metodologias utilizam experiências reais ou simuladas, com o objetivo de criar condições para resolver os desafios encontrados nas atividades essenciais da prática social (BERBEL, 2011). Isso os incentiva a se tornarem participantes ativos do processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação.

As metodologias ativas são recursos de grande importância e podem contribuir de maneira significativa e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. Ao implementar essas abordagens, é possível favorecer a motivação autônoma dos alunos, fortalecendo sua percepção de serem agentes ativos em seu próprio aprendizado. Dessa forma, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade dos estudantes, à medida que eles se envolvem na teorização e procuram trazer novos elementos que ainda não foram considerados nas aulas ou na perspectiva do professor (FREIRE, 2006).

4 METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

4.1 Contribuições recentes acerca de metodologias ativas e ensino de Geografia no Brasil

No campo do ensino de Geografia e metodologias ativas, existem outros trabalhos acadêmicos relevantes que abordam a temática, como o "O Ensino de Geografia na Escola" (2012),

de Lana de Souza Cavalcanti, que discute diferentes abordagens e estratégias para o ensino de Geografia, incluindo o uso de metodologias ativas. Essa obra faz parte da coleção "Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico". O artigo "A Geografia na Escola: Espaço, Tempo e Possibilidades" (2016), de Maria Edivani Silva Barbosa, publicado na Revista de Ensino de Geografia, explora as possibilidades de integração das metodologias ativas no ensino de geografia, considerando o espaço e o tempo como elementos fundamentais no processo de aprendizagem. Além dessas referências, é importante mencionar Carneiro (2018), que também pode contribuir para a compreensão das relações entre metodologias ativas e o ensino de Geografia.

Segundo Miranda et al. (2016), é indispensável que haja uma infraestrutura adequada nas escolas a fim de proporcionar uma educação de qualidade que seja capaz de fomentar as interações sociais, estimulando e facilitando um ensino significativo. Ao mesmo tempo, Pereira (2017) afirmou que, se as condições de trabalho dos professores forem precárias, é praticamente inviável considerar a escola como um ambiente de produção de conhecimento e saberes. Nesse contexto, o professor acaba se tornando apenas um fornecedor de aulas, sem tempo disponível para estudo e análises sistemáticas da prática docente.

Conforme Gomes (2018), em diversas situações, a falta de estrutura física e a escassez de materiais impossibilitam que o professor exerça suas atividades de forma significativa. Esses desafios têm um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos, além de restringir a atuação do educador. No ensino de Geografia, é essencial abordar conceitos e fenômenos que sejam relevantes para os desafios da realidade contemporânea. Isso implica explorar temas como a geografia urbana, os sistemas de transporte, as comunicações e tantos outros relacionados ao conhecimento geográfico.

Segundo Moreira (2016), a ciência geográfica busca compreender as relações entre os espaços e as sociedades, explorando as dinâmicas e interações que ocorrem na superfície terrestre. Nesse sentido, a Geografia que se ensina deve ser uma disciplina que vai além da mera memorização de nomes de lugares e conceitos isolados. Ela deve proporcionar uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo, promovendo o desenvolvimento do pensamento espacial, a compreensão dos processos socioambientais e a análise das desigualdades e transformações territoriais.

No dia a dia, as pessoas têm o interesse em saber qual é o meio de transporte mais eficiente para chegar ao trabalho, se há cobertura de internet em suas residências e utilizam aplicativos de geolocalização, previsões do tempo e planejamento de viagens (PAULA; FORTUNA, 2019).

Segundo Lima, Silva e Araújo (2018), na atualidade, os estudantes têm um acesso cada vez mais amplo às redes de informação e às tecnologias, como *smartphones*, jogos eletrônicos, plataformas de mídia e redes sociais. Diante desse cenário, é necessário que o ensino de Geografia acompanhe essas transformações tecnológicas e utilize essas ferramentas durante as aulas. Dessa forma, as aulas podem se tornar mais atrativas para os estudantes e a aprendizagem mais significativa.

Nos dias atuais, há uma ampliação dos estudos voltados para o ensino de Geografia, que têm levado em consideração as reflexões realizadas no campo da Pedagogia e da Didática. É importante ressaltar que, embora a transformação na prática de ensino não ocorra apenas com base em reflexões teóricas, essas reflexões são fundamentais para potencializar as possibilidades de mudança, desde que estejam diretamente relacionadas aos desafios práticos do ensino (PEREIRA, 2017).

Segundo Botelho et al. (2016, p. 15): "é necessário que se abra o caminho para que se construam novas possibilidades para firmar estratégias inovadoras no campo da educação geográfica". Pereira (2017) pontua que o uso de metodologias ativas na aula de Geografia tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem mais significativa e participativa. Por meio de atividades práticas, como estudos de caso, projetos de pesquisa e discussões em grupo, os alunos são estimulados a construir seu próprio conhecimento, desenvolver habilidades de análise espacial e compreender as relações entre os fenômenos geográficos e o contexto social.

Conforme Damasceno et al. (2021), no ensino de Geografia, as metodologias ativas oferecem diversas possibilidades relevantes para sua aplicação; a utilização de diferentes metodologias e recursos didáticos nas aulas de Geografia contribui para um melhor entendimento da ciência

geográfica e uma maior compreensão do espaço geográfico.

Silva *et al.* (2021), afirmou que as metodologias ativas demonstram eficácia no ensino de Geografia, uma vez que estimulam a construção da aprendizagem e oferecem estratégias para lidar com desafios presentes em sala de aula.

Através de diversos trabalhos, como teses, dissertações e artigos, tem-se buscado compreender e explorar as possibilidades oferecidas pelas metodologias ativas para o ensino dessa disciplina. As contribuições de autores como Ruy Moreira, Lana de Souza Cavalcanti e Maria Edivani Silva Barbosa têm ressaltado a importância de uma Geografia que vá além do ensino tradicional e fragmentado, promovendo o pensamento geográfico crítico e reflexivo. Essas abordagens pedagógicas proporcionam aos estudantes uma compreensão mais profunda dos fenômenos espaciais e estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Dessa forma, as metodologias ativas vêm se consolidando como um caminho promissor para a renovação do ensino de Geografia, preparando os estudantes para compreender e interagir de forma consciente e ativa com o mundo em que vivem.

4.2 Práxis pedagógica com o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia

As metodologias ativas têm se destacado como abordagens eficazes para o ensino de Geografia, promovendo uma aprendizagem mais participativa, significativa e contextualizada. Elas estimulam o protagonismo dos estudantes, tornando-os responsáveis pela construção do conhecimento e incentivando a reflexão crítica sobre o espaço geográfico e suas relações sociais, econômicas e ambientais. No quadro 1, tem-se alguns exemplos de metodologias ativas que podem ser utilizadas nas aulas de geografia.

Quadro 1 - Síntese das abordagens das metodologias ativas da aprendizagem

Metodologia Ativa	Descrição
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Os alunos são apresentados a um problema do mundo real e trabalham em grupos para identificar soluções, pesquisar e construir o conhecimento necessário para resolvê-lo.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Os alunos trabalham em projetos práticos e colaborativos, desenvolvendo habilidades e conhecimentos enquanto resolvem problemas reais ou simulados.
Aprendizagem Cooperativa	Os alunos trabalham em grupos pequenos e interagem para alcançarem os objetivos em comum.
Sala de Aula Invertida	Os alunos estudam o conteúdo antes da aula e a sala de aula é usada para atividades práticas e discussões.

Fonte: Organizado pelos autores com base em Moran, 2018.

Um exemplo de metodologia ativa aplicada ao ensino de Geografia é a aprendizagem baseada em projetos. Nessa abordagem, os estudantes são desafiados a investigar e resolver problemas reais, relacionados ao seu cotidiano ou a questões globais, utilizando conceitos e habilidades geográficas. Eles podem desenvolver projetos de pesquisa, mapeamentos participativos, análises de impacto ambiental, estudos de campo e outras atividades que promovam a conexão entre teoria e prática.

Outra metodologia ativa interessante é a gamificação. Por meio de jogos e simulações, os alunos são envolvidos em situações-problema que exigem a mobilização de conhecimentos geográficos para tomar decisões e resolver desafios. Isso estimula o engajamento, a cooperação e o pensamento estratégico, além de proporcionar uma vivência mais lúdica e motivadora do conteúdo.

geográfico. Conforme Fadel *et al.* (2014), um exemplo de gamificação na educação é a utilização de plataformas digitais que transformam o processo de aprendizagem em um jogo interativo.

A metodologia da sala de aula invertida também tem sido aplicada no ensino de Geografia. Nessa abordagem, os alunos acessam previamente materiais como vídeos, textos e atividades *online*, que apresentam os conceitos e conteúdos fundamentais. Em sala de aula, o tempo é dedicado à discussão, análise e aplicação desses conhecimentos por meio de debates, estudos de caso, resolução de problemas e trabalhos em grupo. Isso permite um maior aprofundamento e interação com o conteúdo, além de facilitar a personalização do ensino de acordo com as necessidades e interesses individuais dos alunos. Segundo Fausto (2018), um exemplo de metodologia de sala de aula invertida é a abordagem em que os estudantes realizam a pré-aula em casa, por meio do estudo de materiais pré-selecionados, como vídeos, textos ou *podcasts*. Durante a aula presencial, os alunos têm a oportunidade de discutir, aprofundar e aplicar o conhecimento adquirido, em atividades práticas, projetos colaborativos, debates ou estudos de caso.

O uso de tecnologias digitais também pode ser explorado como uma metodologia ativa. Ferramentas como mapas interativos, *softwares* de geoprocessamento, imagens de satélite e realidade aumentada podem enriquecer o ensino de Geografia, proporcionando uma experiência mais imersiva e interativa. Os alunos podem explorar diferentes fontes de dados, realizar análises espaciais, criar mapas temáticos e visualizações gráficas, promovendo a investigação e a compreensão dos fenômenos geográficos. Conforme Bacich, Neto e Trevisani (2015), um exemplo é a possibilidade de os alunos utilizarem seus dispositivos móveis para criar e compartilhar conteúdos, como produções audiovisuais, apresentações e *blogs*, estimulando a criatividade e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

Esses são apenas alguns exemplos de como as metodologias ativas podem ser aplicadas ao ensino de Geografia. É importante ressaltar que a escolha e a adaptação dessas abordagens devem levar em consideração o contexto escolar, os objetivos de aprendizagem e as características dos alunos, buscando sempre uma maior participação, engajamento e construção de conhecimento de forma significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas têm se mostrado relevantes para o desenvolvimento dos conceitos geográficos, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada. Essas abordagens pedagógicas trataram o estudante como protagonista do seu próprio aprendizado, estimulando a reflexão, a pesquisa, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Uma das principais contribuições das metodologias ativas é a possibilidade de estabelecer uma relação mais estreita entre os conceitos geográficos e a realidade vivenciada pelos alunos. Por meio de atividades práticas, como saídas de campo, estudos de caso, projetos e simulações, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos em situações reais.

Além disso, as metodologias ativas estimulam a participação ativa dos alunos, promovendo a autonomia e o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de pesquisa, análise crítica, resolução de problemas e trabalho em equipe. Essas habilidades são fundamentais para a formação do pensamento geográfico e para a compreensão das complexidades dos fenômenos espaciais.

Outro aspecto relevante é a valorização da diversidade de saberes e experiências dos alunos. As metodologias ativas permitem que diferentes perspectivas sejam compartilhadas e debatidas em sala de aula, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes são incentivados a trazer suas vivências, conhecimentos prévios e visões de mundo para a construção do conhecimento geográfico, favorecendo a pluralidade de ideias e o respeito à diversidade cultural.

Além disso, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Ao invés de apenas receber informações prontas, os alunos são desafiados a questionar, problematizar e analisar as relações sociais, psicológicas, políticas e ambientais presentes no espaço geográfico. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, engajados e

capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

É importante ressaltar que as metodologias ativas não substituem completamente as aulas expositivas e os conteúdos teóricos, mas os complementam e os enriquecem. Ao combinar diferentes estratégias pedagógicas, é possível proporcionar aos alunos uma formação geográfica mais completa, que articula teoria e prática, reflexão e ação, estimulando o interesse, a curiosidade e a aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, as metodologias ativas são fundamentais para o desenvolvimento dos conceitos geográficos, pois proporcionam uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada, estimulam a reflexão crítica, valorizam a diversidade de saberes e criam para a formação de cidadãos conscientes e engajados com a realidade em que vive.

A revisão bibliográfica realizada revelou que os textos selecionados abordam as metodologias ativas no ensino de Geografia de maneiras diversas, oferecendo uma ampla gama de perspectivas e contribuições. Os autores analisados exploraram conceitos, estratégias e experiências relacionadas ao uso das metodologias ativas, destacando seu potencial para promover uma aprendizagem significativa e engajadora.

As obras estudadas enfatizaram a importância de proporcionar aos alunos uma participação ativa no processo de aprendizagem, por meio de práticas como a aprendizagem baseada em problemas, o uso de tecnologias digitais, a sala de aula invertida e a gamificação. Essas abordagens incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da colaboração, ao mesmo tempo em que estimulam a conexão entre os conhecimentos geográficos e as vivências dos estudantes.

No entanto, apesar das contribuições encontradas nos textos analisados, a pesquisa realizada aponta para a necessidade de análises mais aprofundadas e estudos de caso que explorem de forma sistemática e detalhada a aplicação das metodologias ativas no contexto específico do ensino de Geografia. É importante investigar os resultados obtidos, as dificuldades enfrentadas e os aspectos relevantes para uma efetiva implementação dessas metodologias nas práticas pedagógicas geográficas. Dessa forma, será possível obter informações mais precisas sobre os impactos e as potencialidades dessas abordagens, contribuindo para a constante melhoria do ensino de Geografia e a formação de cidadãos mais preparados para compreender e atuar no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, M. E. S. A Geografia na Escola: Espaço, Tempo e Possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p.82-113, jan./jun. 2016.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, v. 39, nº. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349> acesso em 03 junho de 2023.
- BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. v. 11, n. 12, p. 2013, 2006.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina, Ciências Sociais Humanas**, Paraná. v. 32, n. 1, p.---, 2011.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BOTELHO, L. A. V.; SANTOS, M.F.; SANTOS, F. K. S. A educação ambiental e a geografia escolar: dimensões curriculares, possibilidades e desafios contemporâneos. **Caminhos de Geografia (UFU)**, v. 17, p. 126-143, 2016.
- CARNEIRO, V. B. **Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: a autonomia discente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná,

Paraná, 2018.

CAVALCANTI, L. S. Concepções Teórico-Metodológicas da Geografia Escolar no Mundo Contemporâneo e Abordagens no Ensino. In: SANTOS, Lucíola Paixão *et. al.* (Orgs.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 370-391.

DAMASCENO, F. E. B. *et al.* Metodologias Ativas no Ensino de Geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 1549-1559, dez. 2021.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARIA, B. P. **Fatores que Motivam os Jovens da Geração Z nas Organizações**. Brasília – DF, 2016.

FAUSTO, C. **A Sala de Aula Inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERRAZ FILHO, B. S. *et. al.* Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma inovação educacional? **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 22, n. 2, p. 403-424, jul./dez. 2017.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D. Ensino de Geografia: refletindo sobre a práxis e a identidade do professor. In: MORAIS, I. R. D.; GARCIA, T. C. M.; SOBRINHO, D. M. S. (Orgs). **Educação Geográfica: ensino e práticas**. Natal: EDUFRN, 2014. p. 11-30.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, jan. 2012.

GOMES, M. M. Fatores que Facilitam e Dificultam a Aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 14, p. 28-38, 2018.

LIMA, A. E. F.; SILVA, D. R.; ARAÚJO, E. F. Metodologias Ativas em Geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Revista de Estudos Geoeeducacionais**, v. 9, n. 18, p. 03-11, 2018.

MIRANDA, P. V; PEREIRA, A. R; RISSETTI, G. A Influência do Ambiente Escolar no Processo de Aprendizagem de Escolas Técnicas. **Anais II Fórum Internacional de Educação**. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

MORAN, J. M. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P. 15-33. 2015.

MOREIRA, R. **O Pensamento Geográfico Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, R. **O Discurso do Averso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, J. E. D. Formação de Professores, Trabalho Docente e Suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula. **Educação & Linguagem**, v. 10, nº 15, p. 82-98, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev.atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, I. C. M. *et al.* Metodologias Ativas no Ensino de Geografia: a utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Práticas educativas, memórias e oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 01-13, 2021.

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

TREINTA, F. T.; FARIAS FILHO, J. R.; SANT'ANNA, A. P.; RABELO, L. M. Metodologia de Pesquisa Bibliográfica com a Utilização de Método Multicritério de Apoio à Decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, Jul/Set. 2014.

VIEGAS, A. **Metodologias Ativas**: como essa tendência pode beneficiar as práticas pedagógicas? Par, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO V - LUDICIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: CAMINHOS PARA UM APRENDIZADO ENGAJADOR E SIGNIFICATIVO

*THE POWER OF PLAY IN GEOGRAPHY EDUCATION FOR YOUNG AND ADULT LEARNERS:
FOSTERING ENGAGEMENT AND MEANING*

Éder Geovani da Paz Oliveira, Mestre em Geografia, professor do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE

 <http://lattes.cnpq.br/2774973550914269>

 <https://orcid.org/0000-0003-0931-0243>

Jainara Silva da Fonseca Morais, Licenciada em Geografia Instituto Federal de Pernambuco - IFPE

 <http://lattes.cnpq.br/2778978555914269>

 <https://orcid.org/0009-0001-4473-5813>

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil representa uma importante política pública que oferece uma nova oportunidade para aqueles indivíduos que precisaram interromper os seus estudos e retomar sua trajetória escolar. Essa modalidade de ensino, ao possibilitar a conclusão dos estudos e a aquisição de novas habilidades, contribui para a inclusão social, e dá a valorização pessoal e o desenvolvimento profissional desses indivíduos. No entanto, a EJA enfrenta grandes desafios como a evasão escolar, a falta de recursos e a necessidade de adaptações pedagógicas, o que exige um constante aprimoramento das políticas públicas e das práticas educacionais.

A legislação brasileira, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reconhece a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. No entanto, a efetivação desse direito encontra desafios no cotidiano escolar. Ainda persistem desafios como a evasão escolar e a falta de recursos a serem aplicados nessa modalidade. Esses problemas comprometem a inclusão social e o desenvolvimento profissional dos estudantes da EJA.

É de fundamental relevância que as políticas públicas e as práticas pedagógicas sejam constantemente aprimoradas para superar essas dificuldades e garantir que a EJA cumpra o seu papel de contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. O artigo 37, §1º, da LDB assegura que os sistemas de ensino devem oferecer, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos que não puderam estudar na idade regular.

Visando reduzir as desigualdades educacionais, a Meta 8 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabelece como objetivo elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, concentrando seus esforços na população do campo, da região menos escolarizada do país, nos 25% mais pobres e, em especial, na população negra.

"Visando reduzir as desigualdades educacionais, a Meta 8 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014) estabelece como objetivo elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, concentrando seus esforços na população do campo, da região menos escolarizada do país, nos 25% mais pobres e, em especial, na população negra." (PNE, 2014, p. 67).

A LDB, ao instituir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educacional específica, estabelece um marco legal fundamental para a garantia do direito à educação para todos. A Meta 8 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, por sua vez, aprofunda essa discussão, ao

definir metas quantitativas e qualitativas para a expansão e melhoria da EJA, com foco em populações historicamente marginalizadas.

Embora a LDB e o PNE delineiam um panorama promissor para a EJA, a efetivação dessas diretrizes ainda encontra um obstáculo significativo: a necessidade de romper com paradigmas pedagógicos ultrapassados. A persistência de modelos de ensino tradicionais, muitas vezes descontextualizados da realidade dos estudantes que comprometem a qualidade do aprendizado e dificulta a superação das desigualdades educacionais, desafiando assim a concretização dos objetivos e metas estabelecidas pela legislação.

Nesse contexto, o lúdico emerge como uma ferramenta pedagógica prodigiosa, capaz de revolucionar as práticas tradicionais de ensino. O uso pedagógico de jogos, brincadeiras e atividades interativas contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e eficaz, especialmente para jovens e adultos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), pode ser definida como o processo de aquisição do sistema de escrita e de seus princípios, alfabético e ortográfico, permite que os indivíduos desenvolvam a autonomia para ler e escrever (SOARES, 2003).

Essa habilidade é fundamental para a participação plena do indivíduo na sociedade, possibilitando o acesso à informação, o desenvolvimento pessoal e a construção do conhecimento. De acordo com a LDB 9394/96 (art. 32), o ensino fundamental, na modalidade de Educação Jovens e Adultos, deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (p. 23).

Para o Ensino Médio, conforme a LDB (1996), as finalidades são:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática (p. 23).

A educação, como preconiza a LDB, é um direito fundamental, a base para o pleno desenvolvimento humano. Em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, a educação de qualidade se torna ainda mais crucial. No entanto, a má qualidade do ensino, caracterizada por condições precárias devido à falta de bons investimentos, evasão escolar e desmotivação de professores e alunos, gera um ciclo vicioso que faz perpetuar a desigualdade.

A EJA, ao oferecer oportunidades de aprendizagem para aqueles que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada, contribui para a redução das desigualdades sociais e para a formação de cidadãos mais críticos e participativos. No entanto, apesar dessa compreensão mais abrangente, milhões de brasileiros, especialmente jovens e adultos do campo, ainda não alcançaram esse nível básico de alfabetização, o que limita sua participação plena como cidadãos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi profundamente marcada pelas ideias do educador Paulo Freire. Sua pedagogia libertadora, com seu enfoque na problematização da realidade e na construção do conhecimento a partir da experiência do educando, inspirou diversos programas de alfabetização para adultos.

Ao defender a educação como um processo de conscientização e transformação social, Freire propôs que a alfabetização fosse realizada em diálogo com a cultura e as vivências dos educandos, um princípio fundamental da educação popular. A pedagogia de Paulo Freire, termo que cunhou os métodos didáticos desenvolvidos a partir dos seus ensinamentos, revolucionou a educação de jovens e adultos, sendo amplamente reconhecida como um modelo eficaz para a promoção da alfabetização e da conscientização crítico-social de jovens e adultos do Nordeste agrário.

A educação de jovens e adultos, foi inicialmente concebida como uma forma de compensar a escolarização perdida, contudo ela evoluiu para um campo mais amplo e complexo, marcado principalmente pela influência de teóricos como Paulo Freire.

Essa perspectiva, posteriormente aprofundada por Gadotti (2003), contribuiu para a consolidação da educação popular como um campo do saber e do conhecimento prático da pedagogia. Ao valorizar o conhecimento prévio dos educandos e promover estes no processo ativo da construção do conhecimento, a educação popular busca formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos.

A educação popular tem suas raízes assentadas na valorização do conhecimento prévio dos educandos e na promoção de sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, como defendido por Gadotti (2003). A educação encontra na abordagem lúdica um aliado poderoso ao integrar os elementos lúdicos como jogos, brincadeiras e atividades interativas. Essa abordagem pode potencializar o engajamento e a efetividade da aprendizagem, alinhada aos princípios da educação popular de formar cidadãos críticos e conscientes.

A ludicidade, no contexto educacional, transcende o mero entretenimento. Ela se configura como uma poderosa ferramenta pedagógica pois promove a construção do conhecimento de forma significativa e prazerosa e ainda estimula o protagonismo do aluno, tanto jovens quanto adultos.

A literatura especializada converge ao apontar que a ludicidade no ensino contribui significativamente para o desenvolvimento integral do estudante. Segundo Luckesi (2007), a ludicidade transcende o mero divertimento, constituindo-se em uma atitude e um fazer humano mais abrangente, que envolve não apenas brincadeiras e jogos, mas também uma disposição genuína do sujeito perante a atividade.

Adicionalmente, a aprendizagem ativa proporcionada por essa abordagem favorece a retenção de informações e o desenvolvimento integral dos aprendizes, independentemente da faixa etária.

2.2 O ensino de Geografia na EJA

A trajetória de vida dos alunos da EJA é marcada por diversas interrupções, especialmente pela necessidade de conciliar estudos e trabalho. Portanto essa diversidade de experiências, que inclui diferentes idades, origens sociais e níveis de escolaridade, exige dos educadores uma abordagem pedagógica flexível e atenta às particularidades de cada indivíduo.

Nesse sentido, a Geografia, ao abordar a relação entre sociedade e natureza e as transformações espaciais, pode oferecer um olhar único para desenvolver nos alunos da EJA a criticidade sobre o mundo ao seu redor e uma maior consciência de cidadania e de seus direitos e deveres.

Ao reconhecer o valor das vivências desses alunos, os educadores podem transformar essas experiências em um recurso rico para o processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de repensar as práticas pedagógicas na EJA é evidente, uma vez que o ensino tradicional, com sua abordagem passiva e descontextualizada, não atende às demandas e características desse público.

Nesse sentido, Cavalcanti (2012) propõe utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica nas aulas de Geografia. Ao considerar a diversidade dos alunos, suas experiências de vida e a importância da participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, a ludicidade contribui para tornar a Geografia mais atrativa e relevante para jovens e adultos.

O espaço geográfico, resultado da complexa relação entre sociedade e natureza (SANTOS, 2014), é o objeto central da Geografia. Ao ensinar essa disciplina, o professor tem a oportunidade de promover a compreensão das transformações espaciais e a formação de cidadãos críticos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda abordagens pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Ao valorizar o diálogo, a colaboração e a troca de experiências, o ensino se torna mais significativo e eficaz. Nesse contexto, é fundamental que o professor busque superar o modelo tradicional de ensino expositivo e adotando práticas que despertem ainda mais o interesse e a motivação dos alunos, considerando suas vivências e necessidades específicas.

A ludicidade pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais leve e prazeroso, ajudando a contribuir para a superação de barreiras psicológicas presentes nos alunos da EJA, como a insegurança e a falta de autoestima. Ao se sentirem mais à vontade e engajados nas atividades da aula, esses alunos podem desenvolver um senso de pertencimento ao grupo e a construir conhecimentos por meio de habilidades adquiridas na sua vivência profissional de forma mais significativa.

Além disso, a utilização de jogos e outras ferramentas lúdicas permite que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais dinâmica e contextualizada, facilitando a compreensão e a memorização dos conceitos.

2.3 A Necessidade de Abordagens Diferenciadas na EJA

A prática pedagógica em Geografia exige que os docentes compreendam as diversas formas pelas quais os estudantes vivenciam o espaço geográfico. É fundamental que os professores, ao planejarem suas práticas pedagógicas que serão aplicadas em aula, estejam atentos às experiências prévias e aos conhecimentos prévios dos alunos, buscando sempre que possível, reconhecer as suas percepções sobre o mundo construídas a partir de contextos sociais e culturais específicos.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1967) instrui a valorização do diálogo e dos saberes populares. Para o autor, esse é um terreno fértil para se nascer novas práticas educacionais. Nesse sentido, ao adotar metodologias lúdicas, o professor não apenas estimula o interesse dos alunos, mas também cria um ambiente propício para que eles reflitam sobre suas próprias experiências, fazendo assim ser possível construir um conhecimento geográfico mais significativo e crítico.

O diálogo constante com os alunos, valorizando suas percepções, ajuda o professor de Geografia a contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com as questões socioespaciais (CALLAI, 2018).

A incorporação de elementos lúdicos no contexto escolar, embora já venha sendo reconhecida como uma prática pedagógica promissora, ainda enfrenta desafios significativos. A resistência por parte de alguns docentes em adotar novas metodologias ativas e a escassez de recursos adequados para a implementação de atividades lúdicas são obstáculos comuns.

Nesse sentido, Callai (2018) destaca a relevância do professor possuir um conhecimento prévio aprofundado sobre seus alunos, englobando aspectos culturais e a comunidade escolar na qual está envolvido.

Essa compreensão mais abrangente possibilita uma melhor elaboração na criação de atividades lúdicas mais significativas e eficazes, superando, assim, parte dos desafios mencionados

anteriormente. Ao conhecer as particularidades de cada estudante, o professor pode personalizar o processo de ensino, tornando as aulas um momento mais atrativo e motivador. Essa personalização permitirá que os alunos se sintam mais valorizados e compreendidos, o que, por sua vez, contribuirá para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas sim no contato que acontecem dentro de um contexto social e cultural dos estudantes. Essa interação com o meio e com outras pessoas é essencial para a construção de um conhecimento singular, pois é por meio dessas interações que o indivíduo internaliza as ferramentas e os conceitos culturais na sua forma e no mesmo ambiente que os demais.

Essa internalização, que ocorre do social para o individual, permite ao sujeito se apropriar dos conhecimentos e habilidades disponíveis em seu meio, transformando-os em processos mentais próprios para desenvolver suas próprias habilidades e ferramentas. Abordagens lúdicas encontram respaldo em teorias da aprendizagem como a de Vygotsky, que enfatiza o papel da interação social e da cultura na construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001).

Quando o professor busca apreciar os conhecimentos prévios e o contexto cultural do grupo de alunos no qual ele é o principal interlocutor, esse professor poderá criar situações de aprendizagem que desafiem os estudantes a avançar em seus conhecimentos e portanto, em suas habilidades, criando novas ferramentas para o fazer social na busca por promover o bem-estar social e a justiça social.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação, foi desenvolvida em três etapas. Após obter a autorização institucional, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre práticas pedagógicas em Geografia para EJA, com foco nas dificuldades dos alunos. Em seguida, adotou-se a pesquisa-ação como estratégia metodológica para investigar o potencial da ludicidade no ensino de Geografia para a EJA durante o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia, modalidade a distância, oferecido pela UAB em parceria com o IFPE no município de Palmares-PE. Por fim, foram coletados e analisados os dados da pesquisa."

A pesquisa-ação, por ser um processo cíclico e colaborativo, permitiu um aprofundamento dos envolvidos no contexto escolar, possibilitando compreender como as atividades lúdicas contribuem para a construção do conhecimento geográfico por parte dos alunos da EJA em uma turma de III etapa.

Para a coleta de dados, foram utilizadas a observação participante, a análise de planos de aula e materiais didáticos, e a pesquisa bibliográfica. A observação participante permitiu uma imersão profunda no contexto escolar, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado. A análise dos planos de aula e materiais didáticos revelou a intencionalidade pedagógica dos professores. A pesquisa bibliográfica, com base em autores como Paulo Freire, proporcionou um embasamento teórico para a investigação e a criação da metodologia lúdica proposta.

Os dados foram analisados qualitativamente, buscando identificar padrões e categorias. A análise permitiu compreender como as atividades lúdicas contribuíram para a construção do conhecimento geográfico dos alunos da EJA, bem como identificar os desafios e as potencialidades dessa abordagem pedagógica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de superar os desafios enfrentados no ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), optou-se por uma abordagem pedagógica que valorizasse a ludicidade.

Segundo Freire (1967), a educação deve ser um processo dialógico e significativo, que leve em conta as experiências e o contexto de vida dos aprendizes.

Nesse sentido, o método lúdico escolhido durante o planejamento das atividades que foram aplicadas nas aulas durante o estágio supervisionado, demonstrou sua potencialidade em tornar o ensino mais atrativo e participativo. Como previsto, a metodologia lúdica favoreceu a construção de conhecimentos de forma significativa.

Ao longo da aplicação das práticas pedagógicas foram desenvolvidas atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro temáticos, simulações de paisagens e criação de mapas coletivos, que permitiram aos estudantes explorar conceitos geográficos de maneira prática e divertida. Os resultados preliminares indicaram que a utilização do método lúdico contribuiu para aumentar o interesse dos alunos pela disciplina, reduzir o distanciamento inicial, além de promover maior participação durante as aulas.

A fim de tornar a aula de Geografia mais dinâmica e significativa, foi implementada uma atividade lúdica que envolveu um Jogo de Simulação. Os alunos foram apresentados às regras e aos objetivos do jogo, cujo propósito era consolidar o conhecimento sobre os estados brasileiros e suas respectivas localizações. A dinâmica consistiu em preencher cartazes com informações específicas sobre cada estado, baseando-se em pistas numéricas e em um modelo de perguntas fornecido. A participação ativa dos estudantes foi estimulada por meio da colaboração em equipe e de uma saudável competitividade.

Os resultados evidenciaram um aumento significativo no engajamento dos alunos, que demonstraram maior interesse e compreensão dos conceitos geográficos abordados. A abordagem lúdica proporcionou um ambiente de aprendizagem mais leve, colaborativo e divertido, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais colaborativa e significativa.

A escolha do jogo de simulação como recurso didático mostrou-se eficaz permitindo o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas nos alunos, como a capacidade de análise, síntese e resolução de problemas. Além disso, a atividade contribuiu para a formação de uma visão mais crítica e contextualizada sobre o território brasileiro, estimulando a discussão sobre questões físicas e socioespaciais que são relevantes para o desenvolvimento e conhecimento dos conceitos bases da geografia escolar.

A aplicação de jogos e atividades lúdicas nas aulas de Geografia para alunos da EJA revelou-se uma estratégia eficaz para superar um dos principais desafios enfrentados nessa modalidade de ensino: o desinteresse dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa demonstrou que a ludicidade, enquanto ferramenta pedagógica, tem o potencial de transformar o ensino de Geografia na EJA. É possível torná-lo mais engajador e significativo. Isso se justifica devido aos desafios que a EJA vem enfrentando, como a evasão escolar e a necessidade de adaptações pedagógicas.

Nesse sentido, a ludicidade pode ser um caminho para superar esses desafios, promovendo um aprendizado mais prazeroso e eficaz com a implementação da ludicidade na prática pedagógica. Diante dos resultados obtidos, sugere-se a realização de estudos mais aprofundados sobre a efetividade de diferentes recursos lúdicos que considerem as especificidades da EJA.

Além disso, é fundamental investigar a percepção de alunos e professores sobre a prática de metodologias ativas como a ludicidade, sempre com o objetivo de compreender seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. A elaboração de materiais didáticos mais engajadores e a oferta de programas de formação continuada para professores com práticas mais lúdicas configuram-se como ações estratégicas para a consolidação da ludicidade como prática pedagógica além da EJA.

Em suma, a ludicidade tem potencial para promover a interação, a construção coletiva do conhecimento e a valorização das experiências dos alunos. Portanto, apresenta-se como um caminho e recurso próspero para a superação das desigualdades e a combater o dualismo, um dos velhos

inimigos da educação básica brasileira. No entanto, para a sua consolidação, a ludicidade como prática pedagógica transformadora necessita de investimento contínuo em pesquisas, na formação de professores e políticas públicas que valorizem a inovação e a diversidade nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE**, v. 3, n. 3, p. 635 - 655, set./dez. 2014. DOI: 10.21573/vol30n32014.57618.

DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação. **Revista Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 2-15, 2013. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3353>. Acesso em: 10 mar. 2024

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Doi: 10.1590/S1413-24782004000100002. Acesso em: 10 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

CAPÍTULO VI - DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E CARNAVAL: UMA VIVÊNCIA POR MEIO DOS PAPANGUS DE BEZERROS - PE

DIALOGUE BETWEEN SCHOOL AND CARNIVAL: AN EXPERIENCE THROUGH THE PAPANGUS FROM BEZERROS – PE

Jevison Cesário Santa Cruz, Mestre em Educação/Licenciado em Música



<http://lattes.cnpq.br/0771459823347921>



<https://orcid.org/0000-0001-5694-7437>

Maria do Rosário Alves Leite, Mestra em Educação/Licenciada em Letras



<http://lattes.cnpq.br/0508434582583052>



<https://orcid.org/0000-0002-4982-1470>

Tatiana Raquel de Santana Santa Cruz, Acadêmica de Psicologia



<http://lattes.cnpq.br/2184667372496371>



<https://orcid.org/0009-0003-2337-6561>

1 INTRODUÇÃO

Quem não recorda a canção "País Tropical" do artista Jorge Ben Jor? Detentora de uma poesia que acentua características do cenário brasileiro, ao referenciar sua geografia, religiosidade, belezas naturais e cultura, lembra também ao ouvinte sobre o mês do ano no qual acontece a maior festa popular do país, o carnaval.

Comparado a uma nação continental, o Brasil pautado em sua diversidade cultural, apresenta várias maneiras de vivenciar os dias de Momo, as quais, distribuídas por regiões, propagam diferentes manifestações culturais como o samba, o frevo, o maracatu, o papangu, dentre outros. Tais expressões culturais, ao promover desfiles nas ruas e avenidas são aclamadas diante da inspiração artística que captura, tanto a audição quanto a visão, o espectador, através da música e das fantasias, por exemplo.

É importante observar que através do carnaval variadas linguagens para o estudo da arte são identificadas, uma vez que abrange em sua estrutura elementos da música, das artes visuais, do teatro e da dança, ou seja, é um folguedo capaz de propiciar ao indivíduo o desenvolvimento de diferentes cognições. Entretanto, ampliando o debate, Bakhtin (1987) comenta que o carnaval não pode ser considerado puramente arte, pois encontra-se no limite tênue entre ela e a vida, sendo reconhecido, portanto, como "a própria vida apresentada como os elementos característicos da representação" (idem, 1987, p. 6).

Nessa perspectiva da vida na arte, compreende-se que o carnaval representa uma diversidade de saberes, os quais têm sua importância educativa na construção holística do indivíduo, podendo contribuir com a discussão sobre questões comportamentais, sócio-históricas, religiosas e políticas. Num diálogo entre as considerações encontradas no carnaval e o ambiente escolar, Freire (1996) salienta que a escola é um espaço de ensino, aprendizagem, socialização, respeito às diferentes identidades, reflexão para o exercício da cidadania e leitura de mundo para intervenção de contextos sociais. Logo, também pode ser encarada como um espaço adequado para se vivenciar manifestações da cultura carnavalesca.

Assim, diante de tal pressuposto construído numa reunião pedagógica ocorrida no começo do ano de 2023, a respeito da vivência do carnaval na escola, algumas questões norteadoras vieram à tona, a saber: Quais são as manifestações do carnaval pernambucano que são conhecidas pelos alunos? Dessas possíveis manifestações que os estudantes afirmam conhecer, qual é a profundidade desses saberes? Diante de tais inquietações, o presente estudo se propõe a relatar a experiência de uma turma do sexto ano do ensino fundamental, à medida em que conhecia sobre a manifestação carnavalesca dos papangus de Bezerros no estado de Pernambuco.

Já os objetivos específicos transitaram pelas seguintes folias: a) conhecer a história dos papangus de Bezerros; b) confeccionar máscaras e roupas dos papangus; c) praticar motivo rítmico

para o desfile dos papangus; d) ensaiar uma canção tradicional para o desfile dos papangus. A proposta de trabalho aconteceu numa escola da rede municipal do Recife situada na zona norte da cidade, em um tempo de execução distribuído entre os dias 6 e 17 do mês de fevereiro do ano de 2023.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O sociólogo Norbert Elias (1994), através da chamada teoria do processo, compartilha o pensamento de que ao considerarmos um recorte temporal específico, é possível se investigar um determinado tema e seus desdobramentos. Nessa ótica, o marco conceitual eliasiano contribui para entendermos o protótipo do carnaval no país e sua evolução num processo de longa duração. Segundo Moraes Filho (1979), a gênese do carnaval no Brasil vincula-se ao jogo do entrudo, cuja origem sugere as seguintes hipóteses: a) absorção do folguedo pelos portugueses enquanto estes navegavam pelo território indiano, ou b) ênfase religiosa ao ato de banhar-se, difundido pelo povo judeu que de certa maneira influenciou a identidade cultural europeia.

Corroborando com a temática, Câmara Cascudo (1984) ratifica que a brincadeira do entrudo aos moldes medievais foi introduzida no Brasil pelos portugueses no século XVI, trazendo como definição um "tempo de divertimento que compreende os três dias que precedem a Quarta-Feira de Cinzas" (idem, p. 341). Por conseguinte, no início do século XIX a brincadeira ou jogo do entrudo tornou-se uma paixão nacional, encontrando maior expressividade nas regiões norte e sul do país.

Nessa folia, que envolvia sujeitos de estratificações sociais diferentes, os limões de cheiro eram os elementos que animavam o folguedo e aqueciam o comércio, porém, os excessos nas brincadeiras comprovados pelo uso indevido de seringas e a violência distribuída através dos arremessos de limas, acarretando não poucas fatalidades, fizeram com que em variadas cidades brasileiras, o folguedo perdesse força, mediada pela coerção social implantada pelas autoridades competentes, as quais passaram a penalizar os que assim continuassem na prática de tais atos considerados incivilizados (Moraes Filho, 1979).

Assim, o entrudo brasileiro passou a ser combatido nos principais estados do país, levando Moraes Filho (1979, p. 120) a comentar que tal jogo era uma espécie de bacanal asiática, se comparado a nova configuração que começava a ganhar espaço, em especial no Rio de Janeiro, quando este passou a importar costumes do carnaval europeu. Segundo Bakhtin (1987) o carnaval no velho continente encontra suas raízes tanto antes da construção do Estado, quanto das divisões de classes. Na Roma primitiva, por exemplo, celebravam-se as vitórias de uns e ao mesmo tempo as desgraças de outros, num misto de emoções que compunham as conhecidas saturnais romanas, através das quais o que imperava era a promoção da experiência da liberdade do riso.

Porém, a partir de uma nova conjuntura de classes, do surgimento do Estado e da instauração do cristianismo institucionalizado, o riso passou a ser comedido quando comparado ao antigo contexto social de regras ínfimas. Bakhtin ressalta o fato das festividades carnavalescas antecederam a religião cristã, argumentando que: "O princípio cômico que preside aos ritos do carnaval, liberta-os totalmente de qualquer dogmatismo religioso ou eclesiástico, do misticismo, da piedade [...] pertencem à esfera particular da vida cotidiana" (1987, p. 7).

No entanto, contra esse tipo de apologia à brincadeira popular, algumas gestões da Igreja Católica lutaram veementemente, proibindo tanto a utilização de seus espaços para a prática, quanto a participação de seus oficiais. Em contrapartida, no século XV, por exemplo, o papa Paulo II consentiu que o carnaval aos moldes romanos fosse brincado, numa evolução que partia da sujeira do uso de ovos, corrida de cavalos e os elitizados bailes de máscaras. Portanto, a depender do líder clerical, as festividades carnavalescas tinham apadrinhamento ou não por parte da igreja (Maior, 2011).

Dessa feita, pode-se destacar como importante característica encontrada no carnaval medieval, seu aspecto agregador, pois não havia separação entre atores, espectadores e palco, uma vez que era considerado a celebração de todos e para todos, onde a principal regra era a liberdade, o que Bakhtin (1987, p.7) entendeu ser uma segunda vida do povo.

Por conseguinte, os séculos XVI e XVII partilharam de um carnaval dos espetáculos e dos bailes de máscaras, em que na corte de Luís XIV, "as cortesãs e as mulheres da moda tatuavam-se exageradamente e usavam de *sinais* pretos no rosto para fazerem-se mais lindas" (Morais Filho, 1979, p. 40), num contraponto ao carnaval medieval, no qual a espontaneidade e a não teatralização eram as marcas fundantes para a liberdade popular, uma vez que na corte o que se encontrava era um carnaval contido.

Considerando essa progressão auto coercitiva, Elias (1994, p. 48) comenta que "pessoas de unidades sociais diferentes se comportam de forma diferente e em maneiras muito específicas", porém salienta que tais mudanças de posturas comportamentais são uma forma de preservação para se manter num espaço social elitizado.

Por conseguinte, após os anos turbulentos vivenciados com a revolução francesa e a queda do antigo regime, as máscaras retornaram ao contexto da civilidade, porém não apenas nos teatros, mas também nas ruas, sinalizando para a decadência do carnaval francês e paralelamente o início do carnaval no Brasil, pós entrudo (Morais Filho, 1979, p. 39). Já o carnaval de Pernambuco, conhecido pela sua diversidade cultural e democratização, aponta suas origens para o século XVII, quando cortejos atrevidos realizados por trabalhadores ligados ao comércio de açúcar e movidos pela brincadeira da folia de reis arranjavam às pressas canções em ritmo de marchinha (Maior, 2011). Na atualidade esta diversidade do carnaval pernambucano tem contribuído para que o estado seja um dos destinos mais procurados para a prática turística no período momesco.

Outrossim, um bom exemplo para a divulgação do nosso carnaval são os papangus, uma tradição encontrada numa cidade do agreste pernambucano, conhecida como Bezerros. Segundo Gaspar (2009) a brincadeira do papangu tem seu início em 1881, quando familiares dos senhores de engenho saíam mascarados e trajando roupas desorganizadas a fim de visitarem amigos durante a antiga festividade do entrudo, o ancestral do carnaval. Soma-se a esse desmantelo³ visual, que os mascarados eram exímios degustadores de angu, isto é, uma comida do agreste pernambucano feita à base de milho. Diante dessas características, as crianças locais os apelidaram de "papa-angu"!

Todavia existem outras perspectivas históricas sobre a origem dos papangus de Bezerros. Conta-se que dois irmãos conhecidos por sua paixão por angu, certa vez cortaram as pernas de suas calças e cobriram os rostos com o restante dos panos, porém a simulação não funcionou, uma vez que o desejo exacerbado pelo angu os denunciou. Uma outra versão da história discorre que os papangus passaram a ser assim chamados, depois que uma senhora considerou alimentá-los com o suporte do angu (Gaspar, 2009).

Com relação aos seus adereços, Gaspar (2009, p.1) comenta que *a priori*, suas máscaras eram confeccionadas à base de cabaça, isto é, uma espécie de planta, sendo a pintura realizada "com azeitona preta, açafraão e folha de fava". Acrescenta-se que em suas performances, faziam uso de "chocalhos ao redor da roupa, que era enfeitada com palha de banana e na mão levava um maracá de coco seco com pedra dentro". *A posteriori*, as máscaras passaram a ser construídas com papel machê.⁴

De maneira geral, os papangus equipam-se com vestimentas compridas que protegem todo o corpo e, com o uso da máscara, pretendem nunca serem descobertos, pois a não identificação é o segredo da brincadeira. Contudo, nada disso teria sentido se antes da festa, não comessem o tradicional angu nas casas de residentes da cidade. Assim, o desfile dos papangus acontece no domingo de carnaval, "acompanhados de orquestra de frevo e carro de som" (Gaspar, 2009, p1). Nesse percurso, outros mascarados são incorporados ao cortejo, contribuindo para que os papangus de Bezerros sejam referência carnavalesca entre outras cidades do interior do estado.

³ Ação que consiste na destruição ou demolição de alguma coisa (Dicio, 2013).

⁴ Quer dizer papel picado "mastigado". É uma massa feita com papel picado e misturada com cola branca, dando para moldar objetos de diferentes formatos (Imbroisi, 2016).

3 METODOLOGIA

O presente estudo resulta de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por considerar segundo (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70), que “tem o ambiente como fonte direta dos dados”, sendo na ocasião o espaço escolar como o local imediato para a construção do mesmo. Do ponto de vista dos objetivos classifica-se como descritiva, por comunicar características que se aproximaram da categoria do relato de experiência. Como possível definição, o relato de experiência pode ser compreendido tal qual “um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação” (UFJF, [201-], p.1).

Como procedimentos técnicos, fundamentou-se na pesquisa bibliográfica e quanto à técnica utilizada, a observação sistemática se apresentou como a mais adequada para o momento, uma vez que proporcionou ao pesquisador o controle na busca pelo cumprimento dos objetivos. Sabe-se que no início do ano letivo, a coordenação pedagógica reúne-se com todo o corpo docente a fim de planejar, em conjunto, o que se pretende trabalhar com os estudantes em determinadas épocas do ano. A partir daí, se sugeriu vivenciar o carnaval no ambiente escolar, a produção de pesquisas sobre as diferentes manifestações do carnaval de Pernambuco.

Logo, as turmas do ensino fundamental 2, num total de 18, organizadas assim: 12 turmas no turno da manhã e 6 turmas no turno da tarde, foram distribuídas entre os professores e organizadas da seguinte maneira em relação às manifestações carnavalescas a serem trabalhadas: a) quatro sextos anos pesquisando sobre os papangus de Bezerros; b) cinco sétimos anos pesquisando sobre o maracatu rural de Nazaré da Mata; c) quatro oitavos anos pesquisando sobre blocos do carnaval de Olinda; d) três nonos anos pesquisando sobre as variáveis expressões do frevo; e) duas turmas do Projeto Travessia⁵, pesquisando sobre temas livres a respeito do carnaval pernambucano.

Dessa maneira, repara-se que a comunidade escolar por inteiro estava envolvida na vivência. Contudo, para efeito de melhor compreensão da presente pesquisa, optou-se pela realização de um recorte entre os sextos anos, escolhendo apenas uma turma, a saber: o sexto ano, turma B. Tal determinação justificou-se pelo fato de mostrarem mais comprometimento com o projeto num período tão limitado para a pesquisa, produção e culminância.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A Experiência: Sextou Papangus!

Sublinha-se que a unidade de ensino do estudo em destaque, no ano de 2023, passou a ser inserida no modelo de escola integral, culminando em mais uma aula na grade curricular para a disciplina de arte, no que contribuiu de maneira significativa para o andamento do projeto. Assim, a turma do sexto ano pôde participar de seis encontros nas aulas da referida disciplina. Portanto, em cada encontro trabalhou-se as seguintes temáticas para construção da pesquisa, a saber:

Quadro 1: Planejamento das aulas.

Temas	Objetivos	Metodologia	Recursos
Origem dos Papangus.	Conhecer a história da dos papangus.	Aula expositiva dialogada.	Uso de audiovisual e ficha de leitura com exercícios de fixação.

⁵ É uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), e adotada como política pública para correção idade-ano nos ensinos Fundamental e Médio. (Secretaria de Educação, 2019, p. 1).

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Confeção de máscaras.	Confeccionar máscara individual de papangu.	Aula prática visando a produção de máscaras.	Papel, lápis de cor, tesoura e glitter.
Confeção de máscaras.	Confeccionar máscara individual de papangu.	Aula prática visando a produção de máscaras.	Papel, lápis de cor, tesoura e glitter.
Jingle do Papangu.	Aprender a entoar o Jingle histórico do Papangu.	Ouvir e reproduzir o jingle estudado na tonalidade adequada.	Voz, caixa de som, quadro branco e computador: Link de ensaio - Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=0Q8avH1I_mk
Motivo Rítmico.	Executar motivo rítmico.	Ouvir, ler e reproduzir motivo rítmico em conjunto.	Baldes, latas e baquetas feitas com cabos de vassouras.
Ensaio Geral.	Praticar o conteúdo estudado.	Reconhecer o espaço destinado para futura apresentação	Voz, máscaras, fantasias, baldes, latas e baquetas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

No primeiro encontro os alunos ainda tímidos devido ao início do ano letivo, escutaram atentamente a aula, interagindo pouco, porém focados em responder o exercício de fixação. Já no segundo e terceiro encontros, os ânimos começaram a mudar, uma vez que se sentiram motivados diante da possibilidade de construírem suas próprias máscaras. Nesse momento, pode-se constatar um divertimento na turma, uma vez que conseguiram materializar um item crucial do objeto de estudo, ratificando a ideia de que a escola deve ser um ambiente de satisfação, de prazer para o estudante. Sobre isso, Paulo Freire corrobora ao declarar que:

[...] o ato de estudar, de ensinar, de aprender é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso [...]. É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem (Freire, 1997, p. 43, *grifo nosso*).

Outrossim, a imagem que segue mostra um pouco da criatividade dos estudantes na releitura das máscaras dos papangus, contemplando os objetivos da Base Nacional Comum (BNCC, 2017) identificados por materialidades e processos de criação.

Figura 1 - Releitura de máscaras dos Papangus

Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2023.

No quarto encontro foi possível apresentar aos estudantes um jingle, o qual é considerado histórico na memória coletiva, uma vez que recordou tanto a infância dos professores, quanto dos familiares dos alunos. Segundo Halbwachs (2013), esse tipo de memória se relaciona a eventos que são considerados de extrema importância na construção de uma dada sociedade, trazendo informações históricas a respeito das identidades visualizadas em dado território ou grupo. Dito de outra forma, são as chamadas memórias públicas, aquelas que não são aprendidas, mas historicamente confirmadas pelo depoimento de quem as viveu.

Outrossim, a canção em destaque é relativa às décadas de 1980 e 1990, numa referência ao carnaval de Pernambuco ao ser homenageado por uma loja de varejo de tecidos fundada em 1890 na cidade de Pesqueira interior do estado, que é reconhecida pelo bordão de “Casas José Araújo, onde quem manda é o freguês.” (Memorial do Consumo, 2020).

Portanto, para uma melhor compreensão da turma, a letra foi copiada no quadro e problematizada com os alunos se de fato a mensagem do jingle se coaduna com a história contada dos papangus. Desse modo, o Jingle trazia o seguinte comunicado sobre a brincadeira: “O Papangu ô ôôô, O Papangu ô ôôô, Menino, vem pra rua, Aí vem o Papangu, Mascarado, escondido, Aí Vem o Papangu, Todo vestido da cabeça até o pé, Quem é o Papangu? Você é, você é!!!” (Memorial do Consumo, 2020).

Figura 2 - Propaganda de Televisão.

Fonte: Youtube, 2023.

No vídeo é possível reconhecer a folia na cidade de Bezerros durante o período do carnaval, cujos enfoques estão sobre a figura dos mascarados, das fantasias bem construídas ou improvisadas e da irreverência de crianças e adultos correndo pelas ruas batendo em latas de diversos tamanhos. Logo, através de tais práticas comportamentais podemos observar uma certa excitação sobre os brincantes, através de uma liberação das tensões oriundas, talvez, do *stress* produzido pelo mundo globalizado e, ao mesmo tempo, uma exposição marcante de sentimentos (Bakhtin, 1987; Elias e Dunning, 1992).

Sobre isso, Elias e Dunning (1992) discutem a excitação, ou seja, a busca pelo prazer, como sendo sujeita ao cumprimento de regras reconhecidas como dispositivo de controle social, a exemplo das atividades esportivas que têm a violência reprimida em suas práticas. Posto isso, numa aplicação à brincadeira dos papangus, tal epistemologia poderia sugerir um diálogo sobre a importância da autocorreção e, portanto, do respeito, em todas as suas nuances, para com o “outro” brincante.

No quinto encontro mostrou-se aos estudantes como executar determinadas células rítmicas a exemplo de colcheias e semicolcheias a fim de produzirem um motivo rítmico que acompanha o canto no cortejo. De acordo com Med (1996), o motivo em música, trata-se de um padrão específico, ou seja, uma sequência que pode ser tanto melódica quanto rítmica.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), na unidade música, que corresponde aos objetos de conhecimento notação e registro musical, o estudante deve ser orientado a “Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea)”. Nessa perspectiva o motivo rítmico trabalhado com os alunos foi o seguinte:

Figura 3 - Motivo para cortejo dos Papangus.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Como maneira de execução rítmica utilizou-se baldes plásticos de tamanhos variados, trazidos de casa pelos próprios alunos. Contudo, como não disponibilizavam de conhecimentos prévios sobre a linguagem musical, foram identificados atrasos, tanto na movimentação rítmica, quanto no controle da intensidade, por mais que fossem orientados a diminuir a intensidade da batida.

Posto isso, ficou evidente que cada um desejava ser ouvido individualmente, abandonando dessa forma um dos princípios da prática de conjunto, ou seja, ouvir o que o colega ao lado estava tocando. No sexto encontro objetivou-se praticar todo o conteúdo estudado até o momento. Dessa maneira organizou-se uma agenda com horários específicos para todas as turmas, a fim de reconhecerem o local da culminância a ser realizada no dia seguinte, isto é, a quadra da escola.

Assim, coube aos sextos anos ensaiarem no horário das 11:10 às 12:00. Num primeiro momento a desordem foi tamanha, afinal eram quatro turmas reunidas com aproximadamente 25 a 28 alunos cada. A proposta sugerida, foi que o cortejo tocado e cantado como num bloco de carnaval, circulasse a quadra e depois se direcionassem ao centro, onde nesse momento revelariam suas identidades retirando as máscaras.

Figura 4 - 6º anos mascarados.



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2023.

Analisando a imagem, observa-se que os estudantes estavam vestidos com abadáes que evocavam a bandeira do estado, os quais foram confeccionados à base de tecido TNT por duas professoras responsáveis pelos sextos anos, à medida que tencionava ratificar a manifestação carnavalesca dos papangus como brincadeira genuinamente Pernambucana.

Assim, no dia da culminância, 17 de fevereiro, os papangus dos sextos anos sextaram⁶, concluindo o projeto escolar sobre a vivência do carnaval, demonstrando bastante irreverência, a exemplo dos verdadeiros mascarados, papangus da cidade de Bezerros. Portanto, como resultados observáveis os alunos do sexto ano, turma B, puderam conhecer um pouco sobre a origem dos papangus, serem introduzidos ao universo da música, praticarem artes manuais na confecção de suas máscaras e vivenciarem no ambiente salutar da escola uma festividade que é “mania” de brasileiro, o carnaval.

5 CONSIDERAÇÕES

O período do carnaval configura-se como um momento extremamente esperado pelos brasileiros e, nessa perspectiva, há quem diga que o país só funciona depois dele. Assim, seja pela oportunidade de viver uma realidade paralela, ou simplesmente pelo fato de aproveitar alguns dias de folga, o que se constata é que o carnaval é bem-vindo ao cotidiano do brasileiro.

Nessa ótica de pertencimento, o carnaval Pernambucano é reconhecido como um dos mais relevantes do país, uma vez que apresenta variadas manifestações culturais, a exemplo dos blocos de frevo, maracatu, caboclinhos, afoxés, papangus, dentre outras. Posto isso, entendeu-se que a escola, devido aos seus múltiplos papéis, também se configura como um local adequado para acessar as diferentes manifestações carnavalescas do estado.

Por conseguinte, identificou-se que o projeto sobre as manifestações do carnaval de Pernambuco na escola, em especial os papangus de Bezerros, apresentou-se como exitoso para a comunidade escolar uma vez que determinadas brincadeiras oriundas do interior do estado não são tão conhecidas pelas crianças e adolescentes na capital, Recife. Assim, o projeto veio contribuir no incentivo dos alunos a ampliarem seus saberes e pesquisas sobre a multiculturalidade, possibilitando a valorização e reflexão a respeito dos seus pertencimentos identitários.

⁶ Anunciar o início do final de semana ou a chegada da sexta-feira, normalmente com sentido carregado de empolgação e felicidade: é hora de aproveitar a vida, sextou! (Ribeiro, 2019).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Dicionário do folclore brasileiro**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- DICIO. **Dicionário Online de Português**, 2013. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desmantelo/>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPAR, Lúcia. Papangus de Bezerros, PE. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=610&Itemid=1. Acesso em: 6 abr. 2023.
- IMBROISI, Margaret. **Empapelamento ou Papel Machê**, 2016. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/empapelamento-ou-papel-mache/>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- MAIOR, Mário Souto. In: **Carnaval: textos, imagens e sons**. 2011.
- MEMORIAL DO CONSUMO. **Campanha Casas José Araújo**, 2020. Disponível em: <https://memorialdoconsumo.espm.edu.br/campanha-casas-jose-araujo/>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4.ed.rev e ampl. Brasília, DF. Musimed, 1996.
- MORAES FILHO, Melo. **Festas e tradições populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1979.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2.ed. São Paulo: Vértice: Centauro, 2013.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, Débora. **Dicionário Online de Português**, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sextar/#:~:text=Significado%20de%20Sextar&text=%5BGram%C3%A1tica%5D%20G%C3%ADria%20muito%20usada%20em,sexta%2Dfeira%20sexta%20%2B%20ar>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Aula Inaugural do Travessia será nesta terça-feira**, 2019. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/11/03/2019/aula-inaugural-do-travessia-sera-nesta-terca-feira>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- UFJF, Campus GV. **Instrutivo para elaboração de relato de experiência: estágio em nutrição em saúde coletiva**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nutricao/gv/files/2016/03/Orienta%3%a7%c3%b5es-Elabora%3%a7%c3%a3o-de-Relato-de-Experi%3%aancia.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

CAPÍTULO VII - A FOTOGRAFIA DO INSTAGRAM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A REPRESENTAÇÃO DAS PAISAGENS POLUÍDAS E A DISCUSSÃO EM SALA DE AULA

INSTAGRAM PHOTOGRAPHY IN GEOGRAPHY TEACHING: THE REPRESENTATION OF POLLUTED LANDSCAPES AND CLASSROOM DISCUSSION

Jeovane da Silva Fidelis Querino, Mestre em Geografia (UFPE), Graduado na Licenciatura em Geografia (UFPE)

E-mail: jeovanedasilveira@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/6654251391553287>

 <https://orcid.org/0000-0003-0773-1626>

Damião Nascimento da Silva Jobam, Graduado na Licenciatura em Geografia (UFPE)

E-mail: jobamphn@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4794442098946721>

Hans Miller Vital da Silva, Graduado na Licenciatura em Geografia (UFPE)

E-mail: hansmillersilva25@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/7811024157753357>

Vinicius Matos de Souza, Graduado na Licenciatura em Geografia (UFPE)

E-mail: viniciusmatos500@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9441262866323990>

Marvson José da Silva, Graduado na Licenciatura em Geografia (UFPE)

E-mail: marvson.20@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5666623613034672>

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge no contexto da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 04, ocasião em que se realizou duas aulas e uma atividade de caráter interdisciplinar utilizando o tema transversal sobre meio ambiente. Com isso, trabalhou-se a problemática ambiental do lixo na Paisagem através da Fotografia, utilizando a rede social Instagram. O estágio foi realizado no segundo semestre do ano de 2019 e com estudantes da turma do Primeiro ano B, na Escola estadual de Regime Semi-integral Sizenando Silveira, localizada na avenida jornalista Mário Melo, sem número, Santo Amaro, Recife – PE.

O presente artigo tem por objetivo discutir a importância do estudo da paisagem e do ambiente, para os estudantes do ensino médio, através da utilização da imagem fotográfica, usando a rede social Instagram. Isto se dá, uma vez que a paisagem, representada pelos usuários do aplicativo, é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais (SANTOS, 1988), constituindo-se uma categoria de análise de suma importância para a ciência geográfica. Por isso, a paisagem é resultante de vários condicionantes nas relações econômicas, políticas, culturais, estando interligada com toda a dinâmica histórica e social (SANTOS, 1988).

Ademais, no que se refere à utilização da fotografia, a mesma fora utilizada como um dos recursos metodológicos para se alcançar o entendimento dos estudantes a partir de suas realidades. Houve uma reflexão sobre a questão da poluição ambiental em bairros e comunidades em que eles vivem. Gomes (2016) destaca a importância da Fotografia como forma de sensibilizar sobre a Questão Ambiental, bem como a utilização da mesma na Educação Ambiental. A fotografia é um dispositivo de sensibilização, que auxilia este trabalho na compreensão de uma fotogeografia (STEINKE et Al, 2014), como instrumento didático em sala de aula.

A fotografia, na atualidade, além de ser acessível, tornou-se popularizada, atualmente, nas diversas camadas sociais, tendo uma grande influência na sociedade atual. Houve um impulsionamento da fotografia na interpretação e percepção da paisagem, como um dos fatores primordiais para que se tenha consciência ambiental e compreensão da realidade social em que os estudantes estão inseridos.

Estudar, então, a paisagem a partir da fotografia é uma oportunidade de experiência com outras realidades sociais e ambientais, pois ela instiga os agentes sociais a lidar com questões ambientais e sociais. Isso é proporcionado pela multiplicidade de informações, pertinentes à leitura das cidades, dos eventos e das paisagens que permanecem no âmbito das representações espaciais, sendo estas que elucidam sobre diversos aspectos da paisagem que:

[...] manifesta os padrões estéticos, os desejos, as visões de mundo pelas quais as sociedades se representam. Nesta perspectiva, a paisagem aparece como um universo de signos de dispositivos, de invenções; um manifesto através do qual se pode efetuar inúmeras compreensões sobre a organização do espaço. (MELO, 2008, p. 54).

Com essa perspectiva de Paisagem, pretende-se estudar as realidades sociais e ambientais (MORÁN, 2015), representadas nas paisagens fotografadas pelos estudantes e postadas no aplicativo Instagram. Essa forma de apresentar a paisagem tem como função, auxiliar a apreensão dos estudantes sobre a realidade dos bairros em que eles vivem. Com isso, utiliza-se do ensino de Geografia para refletir sobre a poluição ambiental e as relações com a representação das paisagens. Isto pode auxiliar na compreensão desta problemática ambiental por parte dos estudantes em relação aos seus bairros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho se baseia na aplicação de metodologias ativas descritas teoricamente por José Manuel Morán (2015), bem como o direcionamento teórico dado por Castrogiovanni (2002) e Melo (2008) sobre sua concepção geográfica sobre paisagem. Há o intuito de colocar em pauta, neste trabalho, a aplicação da fotografia como recurso para sensibilização ambiental, que foi aplicado por Bianca Antônio Gomes (2016). Além disso, buscou-se uma aplicação prática da atividade de fotografia digital em sala de aula, utilizando a obra de Steinke et al (2014) como fundamentação teórica para a mediação entre geografia e fotografia, inspirando uma atividade prática.

3 METODOLOGIA

As aulas e a aplicação da atividade atinentes a este trabalho foram realizadas na prática pedagógica da disciplina de Geografia, que foi de extrema importância para a construção das atividades propostas. Além disso, houve um empenho de trazer para os estudantes uma abordagem atual com utilização de tecnologias do uso diário para dentro da sala de aula e para realizações das atividades.

Foi utilizado como Recurso Didático: quadro branco, lápis piloto (para aula expositiva e explicações conceituais); pendrive (para arquivar aulas e conteúdo da atividade); aparelho de celular (para tirar fotografias); cartolina (para colocar e expor a imagens); data show (para aula expositiva em Slides); computador ou notebook (para utilização de aula e arquivamento de conteúdos referentes à atividade).

3.1 Etapas das Aulas e da Atividade prática dos Estudantes

Para melhor aprendizagem dos estudantes, foi dividido didaticamente em algumas etapas que são:

- **Etapas 1:** Aula expositiva em slides abordando conteúdos sobre meio ambiente, ecologia, paisagem, solos, indústria, segregação espacial entre outros;
- **Etapas 2:** Aula expositiva em slides sobre poluição e degradação ambiental.

- **Etapa 3:** Nesta etapa da aprendizagem os grupos apresentaram em sala de aula as suas fotografias. Foi falado por eles sobre a situação do lixo em suas comunidades, e, para que, posteriormente, eles criassem uma Hashtag no Instagram expondo as fotos das apresentações dos seus trabalhos.

Essas aulas expositivas foram de forma interativa, os estudantes foram instigados a participarem falando sobre o lixo que existe no bairro em que eles residem. Ao final da aula da etapa 2, os estudantes foram divididos em grupos de 04 a 05 integrantes. Em seguida, foi delegado a eles, que aplicassem a atividade como extraclasse, isso consistiu em os estudantes fotografarem áreas com lixo a céu aberto em lugares do bairro ou comunidade em que eles moram. Com isso, para esta atividade foi preciso um número de 06 a 08 fotografias, que foram coladas em cartolina, que foram apresentadas na sala de aula na etapa 3, desta forma foi utilizada a rede social Instagram para expor seus trabalhos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A Importância do Estudo da Paisagem

O curso de licenciatura, através do estágio supervisionado, de caráter obrigatório, oferece um momento de aprendizagem mútua e instigante. Isso se dá desta forma, pois os estudantes de licenciatura em Geografia são chamados a vivenciar determinadas realidades do cotidiano dos ambientes escolares da rede privada e pública de ensino.

Partindo-se da perspectiva da geografia crítica, este trabalho entende que a compreensão da paisagem, através do uso da fotografia e imagem, propicia aos estudantes a capacidade reflexiva do mundo e da realidade que os cercam. Este uso é uma maneira, que os docentes dispõem, para levar os estudantes a entender a paisagem. Essa compreensão leva a aplicação de algumas metodologias ativas na educação, dentre elas destacamos a fotografia, pois ela é um importante recurso metodológico para se ler e interpretar a paisagem. O professor Valdir Steinke elucida que:

A fotografia cumpre seu papel social para reconhecemos o mundo e nos fazer reconhecidos neste mundo. Lembremos, então, uma das grandes funções sociais da fotografia é nos remeter ao transcurso da história, nos situar, colocar-nos em situação face ao passado e ao futuro, fazendo-nos entender a realidade do presente situado, de forma emocional (STEINKE *et al*, 2014, p.102).

Portanto, o ensino da paisagem é de suma importância uma vez que sendo a paisagem uma categoria de análise bastante valiosa para a geografia, é através dos seus elementos que podemos “ler” a sociedade. Essa leitura se dá a partir das dinâmicas socioespaciais, pois a paisagem pode ser utilizada como forma de se omitir ou de se denunciar as realidades. Com isso, podemos destacar os constantes processos de mudanças, segregação e desigualdades (que por muitas vezes passa despercebido pelos estudantes e docentes). Pode-se destacar vários outros aspectos socioespaciais conflitivos a depender do olhar e percepção de quem a observa.

A fotografia como recurso didático é capaz de desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar e compreender o espaço geográfico de maneira mais fácil e aproximada da realidade dos sujeitos. O uso da fotografia possibilita o estímulo à capacidade crítica e de interpretação através da percepção mais ampla e compreensível dos elementos, que compõem a paisagem, como discorre Castrogiovanni (2002): “a paisagem é tudo aquilo que se vê, e a nossa visão depende da localização em que se está” (p. 110). Com isso, é possível perceber que o olhar é um dos sentidos humanos, que se torna condicionante na demonstração e interpretação da paisagem.

Entendemos também que nos dias atuais, há uma degradação estrutural do ensino público, tal qual a escola vem passando, enquanto aparelho ideológico do Estado. Desta forma, o ensino de uma geografia crítica e consciente torna-se bastante necessário, para que, por exemplo, os estudantes percebam que a paisagem pode também omitir ou denunciar as grandes mudanças socioestruturais. Há de se refletir com os estudantes que há mudanças sociais e econômicas, que se dão através de profundas mudanças em pequeno intervalo de tempo.

Isso proporciona que determinadas questões, tais como: esgoto, saneamento, lixo, poluição, enchentes, queda de barreiras, déficits de moradias e entre vários outros problemas, estão intrínsecos nos espaços. Dessa forma, há outros aspectos que a paisagem deve ser bem compreendida e que esta se constitui, de fato, numa importante categoria de análise da ciência geográfica.

Através do estudo e compreensão da paisagem pelos estudantes, há a possibilidade de criar elos afetivos e se sentir parte integrante da paisagem. Dessa maneira, a paisagem pode ser analisada e utilizada em sala de aula, para analisar a realidade cotidiana dos estudantes.

Sendo assim, as relações que se estabelecem entre o que se observa e o que se vivencia tende a ser elemento enriquecedor de aprendizagem. Além disso, a imagem proporciona maior entendimento e chama mais atenção do estudante, visto que o cérebro assimila bastante através da influência visual. Isto proporciona maior capacidade de aprendizado e entendimento por parte do estudante. O ensino de geografia deve estar interligado com as realidades do cotidiano e àquelas trazidas pelos estudantes, para que estas sejam confrontadas e dialogadas com o conhecimento científico da ciência geográfica.

A geografia deve ser estudada e ensinada levando em consideração a paisagem, para que se possa compreender as complexidades do espaço geográfico em determinado contexto sócio-espacial-histórico do momento. Desta forma, o espaço e a paisagem são resultantes das diversas realidades da vida e das ações dos indivíduos que faz com que os lugares e suas paisagens adquiram determinadas configurações. Com isso, é possível estudar os processos produtivos e a transformação da natureza, que interferem nas dinâmicas da paisagem e evidenciam problemáticas ambientais.

4.2 Realização das Aulas e da Atividade dos Estudantes

Primeiramente, foram feitas aulas expositivas e dialogadas (Figuras 1 e 2) com a turma de estudantes, em relação ao tema da poluição ambiental e suas consequências. Foi explicado para os estudantes, os processos e conceitos, tais como: meio ambiente, ecologia, paisagem, solos, indústria, segregação espacial e entre outros relacionados. Logo em seguida foi feita uma proposta de atividade prática utilizando imagens.

Figuras 1 e 2 - Aula expositiva em slides sobre meio ambiente, segregação espacial e poluição ambiental



Fonte: Os Autores, 2019.

Embora a turma tenha uma média de 38 estudantes, além de alguns faltarem, apenas metade desses estudantes tiveram interesse em participar da atividade prática. Inclusive, no dia da apresentação da atividade (Figuras 4, 5, 6 e 7), os grupos compostos por cinco integrantes ficaram de apresentar suas imagens, ficando a expectativa de uma média de 6 grupos para apresentar. Porém, apenas três desses grupos apresentaram de forma efetiva a atividade, mas, de fato, houve uma participação indireta dos outros estudantes, que assistiam à apresentação de seus colegas.

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

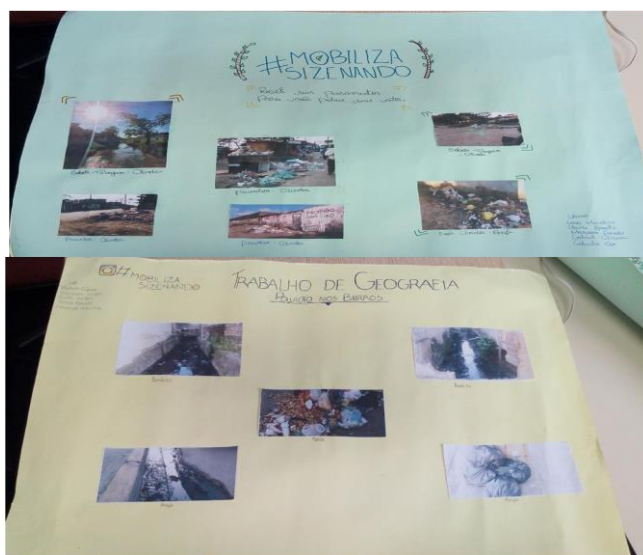
Figuras 4, 5, 6 e 7 - Imagens dos estudantes apresentando as fotografias de seus bairros e suas percepções sobre a paisagem. Essas imagens estão na própria hashtag que sobre escolha deles, denominada como: #mobilizasizenando



Fonte: Instagram, 2019.

Houve uma apresentação daqueles que fizeram os cartazes em formato de cartolina com as imagens impressas coladas (Figuras 8 e 9). Esse formato seguido pelos estudantes, foi produzido por eles, visando colocar suas percepções sobre as paisagens. As imagens utilizadas pelos estudantes para compor os cartazes (Figuras 8 e 9) são de seus bairros ou comunidades em que residem. Toda atividade foi feita e apresentada por eles e foi postada na *hashtag* da atividade no Instagram, que foi escolhida por eles, denominada como: #mobilizasizenando (Figuras 4, 5, 6 e 7).

Figuras 8 e 9 - Cartolinas com imagens fotográficas produzidas pelos estudantes



Fonte: Os Autores, 2019.

Na hora da atividade foi incentivado que aqueles estudantes, os quais não tinham trazido as imagens impressas, pudessem falar sobre seu bairro ou sua comunidade. Essa ideia ajudou a

dinamizar a atividade, porque alguns estudantes se sentiram motivados a expressar o que pensam sobre seu bairro e então falaram de sua percepção e de suas propostas para suas comunidades. Houve uma reflexão por parte dos estudantes sobre questões de poluição ambiental, como o depósito de lixo, esgoto, saneamento e as desigualdades sociais existentes.

Depois da execução da atividade, foi possível diagnosticar que havia poucas dificuldades de correlacionar alguns aspectos da paisagem com as suas realidades. Por isso, foi plausível considerar que os estudantes conseguiram interpretar e correlacionar os elementos geográficos, socioeconômicos e ambientais da paisagem de seus respectivos bairros e comunidades.

Os estudantes ao explicar suas observações e percepções da paisagem, das fotos e imagens, apresentaram, em suas falas, a demonstração de correlação entre geografias científicas e vernaculares (vividas por eles). Isso proporcionou, de forma satisfatória, a interação entre suas análises e a compreensão científica sobre o espaço geográfico. Além disso, os estudantes expressaram as suas propostas e sugestões de mudanças, as quais gostariam que fossem feitas e seus bairros/comunidades. Houve um apontamento por parte deles em relação às questões de saneamento, esgoto e, principalmente, lixo a céu aberto, de modo que estas palavras predominaram em suas falas.

Durante as aulas, buscou-se debater com estudantes sobre as questões ambientais em escala global e nacional. Refletiu-se também, sobre a realidade local dos bairros e comunidades em que eles vivem.

Devemos entender, nos dias atuais, que o ensino de geografia deve propiciar, através da escola, o aprendizado dos estudantes numa ampla percepção sobre como eles entendem o mundo e suas dinâmicas. Porém, na atualidade, há um descompasso entre o que é a escola e os contextos da realidade de vida de cada estudante e docente. Dessa forma, o contexto que se é vivido fora do espaço escolar não pode ficar de fora da sala de aula, pois é fora da sala, onde são gerados certos conflitos socioespaciais e ideológicos estudados e vivenciados pelos estudantes e docentes. A escola, literalmente, cada vez mais, está sendo levada a disputar com outros espaços a atenção dos estudantes adolescentes, sendo cada vez mais necessário se ter um olhar mais amplo em relação aos contextos sociais e culturais em que esses jovens estão inseridos.

Este trabalho foi capaz de estimular as atividades práticas em sala de aula e fora dela, levando os estudantes a se situar mais próximos dos seus contextos sociais, sem ficar numa aula engessada e arcaica. Então, durante as aulas debateu-se, acerca da poluição ambiental e representação da paisagem, fazendo com que fosse possível aos estudantes, a compreensão sobre a problemática ambiental. Por isso, foi necessário o uso aplicativo Instagram, como forma de tornar atrativa a atividade aos estudantes, que através do compartilhamento de fotos e suas atividades, pôde-se proporcionar troca de saberes com outras pessoas que acessam o Instagram.

A tecnologia se faz presente em muitas pequenas telas de *smartphones* e celulares nas mãos dos Estudantes, onde se pode notar uma potencialidade de uso de ferramentas com potenciais geográficos. Isso ocasiona uma aproximação entre os estudantes e a geografia, que necessitam da mediação oriunda das orientações dadas pelo professor. Por essa razão, é necessário utilizar essas ferramentas tecnológicas na disciplina escolar de geografia, de modo a utilizar as mídias sociais, como o Instagram, para mediar a aprendizagem de conhecimentos e a troca de ideias e saberes.

Diante das novas concepções pedagógicas, o professor de geografia precisa estar em constante busca por novas abordagens didáticas e metodológicas. Dessa forma, é preciso apontar para o uso das novas tecnologias resultantes de um mundo bastante globalizado, para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Isso vai de encontro ao uso da fotografia, que é uma boa alternativa, porque através da imagem fotográfica, torna-se possível uma forma de expressão e um meio de informação e comunicação com o real. É uma documentação digital-fotográfica que retrata a história do espaço, um testemunho visual, no qual é possível detectar a origem dos elementos constitutivos do espaço, do ponto de vista material e imaterial (KOSSOY, 2012).

Através da fotografia, os estudantes tiveram maior possibilidade de observar as configurações espaciais existentes entre os diversos elementos da paisagem. Dessa forma, foi

possível a possibilidade de entendimento da dinâmica espaço geográfico. Isso tem o intuito de colocar a fotografia como algo que é um importante recurso metodológico, capaz de proporcionar melhor aprendizagem e ampla compreensão do espaço e da paisagem. Sendo assim, ela é resultante de vários condicionantes das relações econômicas, políticas, culturais, estando interligada com toda a dinâmica histórica e social que acontece no espaço geográfico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se concentrou na análise sobre as atividades desenvolvidas com os estudantes, nas quais foram utilizadas a fotografia e a geografia como aliadas, no processo de ensino-aprendizagem, com o Instagram. Trabalhou-se a problemática do lixo, e, portanto, este trabalho se caracteriza por colocar em visibilidade as representações e percepções dos estudantes acerca da paisagem. A utilização do Instagram, enquanto recurso metodológico, é capaz de estimular atividades práticas, uma vez que, grande maioria dos adolescentes e jovens possuem aparelhos celulares com acesso a internet e redes sociais. Dessa forma, quando utilizados de forma bem criteriosa através da didática do professor, o aplicativo Instagram e a fotografia levam os estudantes a se situar mais próximos dos seus contextos sociais, sem ficar numa aula engessada e arcaica.

A experiência em sala de aula deve levar a refletir acerca das provocações dos estudantes, haja vista que formar mentes críticas faz parte do papel social do professor. O magistério deve ser atualizado diariamente, pois o mundo está sempre em constantes mudanças, portanto, é preciso que se tenha criatividade e responsabilidade social no fazer docente. Isso deve proporcionar a visibilidade dos saberes fundamentais para a formação dos estudantes. Assim, o docente deve ajudar a promover aulas dinâmicas, reflexivas e com criatividade e deve permanecer antenado às novidades das tendências pedagógicas no ensino de geografia. Tentando desmistificar o dilema de que, na maioria das vezes, os estudantes concebem a geografia como uma ciência de conteúdos enfadonhos e distantes da realidade.

O contexto atual em que a informação é acelerada e há uma dispersão em sala de aula é também mais um desafio para a prática docente. Entende-se que no que se refere à aprendizagem da geografia, esta deve ser lecionada de forma estimulante, de forma crítica. Assim, a geografia deve se correlacionar e se integrar com outros saberes, através de debates e metodologias que levem em consideração as representações fotográficas e o cotidiano dos estudantes. A utilização da fotografia aliada com o Instagram pode ser um recurso educacional, que busca motivar os estudantes a serem protagonistas no ensino e aprendizagem. Coloca-se em pauta as percepções e representações sobre a paisagem como aliadas na compreensão sobre a problemática do lixo nas ruas de bairros e comunidades em que os estudantes residem.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GOMES, Bianca Antonio. A fotografia como recurso à sensibilização ambiental. Dissertação (**Mestrado**) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

KENNEDY, Francisco; FREITAS, I. F.; COSTA, Leandro Oliveira; CANEJO, V. P. A Fotografia Como Recurso Mediático no Ensino de Geografia: A Paisagem Urbana em Múltiplos Olhares e Convergências. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), V. 1, No. 1, 2018.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. ampl. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

MELO, Evaneide Maria de. A paisagem em foco: leituras fotográficas de Jardim do Seridó/RN. Dissertação (Mestrado), Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MORÁN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

ROSENBERG, Lia. Educação e Desigualdade Social. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1984.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. Editora Hucitec: São Paulo, 1988.

STEINKE, Valdir Adilson; JUNIOR, Dante Flávio Reis. COSTA, Everaldo Batista. (orgs.). **Geografia e fotografia**: apontamentos teóricos e metodológicos. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídias, LAGIM, UnB, 2014.

CAPÍTULO VIII - O SABER AMBIENTAL COMO PROPOSTA DE DISCIPLINA ELETIVA PARA TRANSVERSALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO

THE ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE AS A PROPOSAL FOR AN ELECTIVE COURSE FOR CROSS-CURRICULAR INTEGRATION IN THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION

Áurea Nascimento de Siqueira Mesquita / Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente / Universidade Federal de Pernambuco

 <http://lattes.cnpq.br/1527500850787537>

 <https://orcid.org/0000-0003-3649-5888>

André dos Santos/Mestre em Ensino de Ciências Ambientais – UFPE/ Doutorando em Ensino das Ciências/ Universidade Federal Rural de Pernambuco

 <https://lattes.cnpq.br/0340429420812744>

 <https://orcid.org/0000-0002-9700-9815>

Gabrielly Gregório da Luz, Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente / Universidade Federal de Pernambuco

 <http://lattes.cnpq.br/7251863222798442>

 <https://orcid.org/0000-0002-0197-7206>

Beatriz Alves Ribeiro, Licenciatura em Ciências Biológicas (UFAL), Especialização em Educação Ambiental e Cultural (IFAL), Mestra e Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFPE)

 <http://lattes.cnpq.br/5643856671914085>

 <https://orcid.org/0000-0002-7539-4054>

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental - EA é uma temática transversal que pode ser discutida em várias disciplinas dentro do ambiente escolar, contribuindo para a formação dos estudantes de forma positiva em prol de uma sociedade mais sustentável, além disso, a temática reforça discussões na área das ciências ambientais. A respeito disso, Layrargues (2004) reforça que a EA é compreendida por fazeres pedagógicos que são necessários através de práticas educativas, partindo de um enquadramento motivador da ação pedagógica.

Do ponto de vista prático, a EA constitui métodos educacionais que visam à sensibilização da sociedade com adoção de práticas mais sustentáveis, utilizando diferentes abordagens, senso crítico e discussões acerca das questões sociais, ambientais, culturais, políticas e econômicas inseridas na educação, como processo de integração dos saberes em prol de uma sociedade que preze pelo seu habitat.

Entende-se que a temática em ciências ambientais permeia a sociedade por meio de questões e reflexões que contribui na formação de cidadãos mais conscientes, reflexivos e críticos sobre a realidade vivenciada acerca da degradação ambiental (Amaro, 2015).

Tendo em vista os aspectos supracitados, é necessário impulsionar uma educação ambiental mais eficaz e ampla, capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI, justificando a elaboração deste trabalho. Sua relevância reside na contribuição para o desenvolvimento de práticas educacionais mais alinhadas com as demandas contemporâneas, reconhecendo a complexidade e interdependência dos problemas ambientais. A metodologia adotada abarca uma revisão bibliográfica e documental, além da formulação de uma proposta curricular fundamentada em princípios teóricos e metodológicos robustos.

Dessa forma, o presente estudo se concentra na criação de uma disciplina eletiva envolvendo o conhecimento ambiental, com o objetivo de fomentar a integração no âmbito do Novo Ensino Médio. A lacuna identificada reside na ausência de abordagens unificadas e interdisciplinares no ensino de questões ambientais, o que pode levar a uma compreensão fragmentada e superficial dos desafios ambientais contemporâneos por parte dos alunos. A suposição subjacente é que a inclusão de uma disciplina eletiva centrada no conhecimento ambiental pode enriquecer a percepção dos estudantes sobre a interdependência entre os aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais, promovendo, assim, uma formação mais holística e consciente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação ambiental pode ser compreendida como um processo educativo que visa conscientizar e proporcionar entendimento sobre as interações entre o ser humano e o meio ambiente. Nesse contexto, o campo educacional enfrenta dilemas, ambiguidades, problemas e conquistas na promoção da educação ambiental (Ruscheinsky, 2009, p. 15). Anteriormente, a questão ambiental só ganhou destaque quando emergiu como um sério problema no meio produtivo, somente então começaram as discussões sobre o que seria politicamente correto (Brito; Leite; Silva, 2022). Essa educação não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende a diferentes contextos como comunidades, organizações e governos.

Para compreender e aplicar as diversas metodologias disponíveis de maneira eficaz na sala de aula é essencial ter uma compreensão clara do conceito de metodologia, além do entendimento do conjunto de técnicas, métodos, procedimentos e abordagens que podem ser utilizadas para conduzir uma investigação prévia ao realizar uma atividade, buscando alcançar determinados objetivos.

Nos últimos anos, têm ocorrido algumas mudanças significativas nas metodologias de ensino. Embora a transmissão da teoria por meio de abordagens dedutivas ainda seja predominante, observa-se uma crescente valorização da aprendizagem ativa, que enfatiza o questionamento e a participação ativa do aluno (Gomes; Pedroso, 2021).

Estudos como o de Gonçalves, Oliveira e Gonçalves (2022) realizaram a metodologia de busca para compreender como ocorrem os processos de multidisciplinaridade em relação à Educação Ambiental. Já o estudo conduzido por Silva, Royer e Zanatta (2022) investigou como a EA está inserida na disciplina de química e a importância de incorporar a vivência dos educandos na disciplina escolar. Partindo desse pressuposto, pode-se observar que diversas metodologias já estão empregadas para compreender a dimensão da EA no que diz respeito à melhoria da conscientização ambiental.

É a partir de estudos e pesquisas na referida temática que serão abordados os assuntos mais importantes dentro das ciências ambientais. Estes assuntos também servirão de base para o desenvolvimento do problema e interpretação dos dados produzidos. Assim, é importante que a revisão de literatura seja baseada em autores considerados relevantes ao tema pesquisado.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico com o objetivo de desenvolver uma eletiva direcionada para os estudantes do ensino médio, uma vez que esta faz parte da nova proposta de disciplinas para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Pernambuco, Brasil.

O público-alvo que participou da disciplina eletiva de Educação Ambiental consistiu em um total de 45 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual da região metropolitana do Recife, situada na zona norte.

A eletiva foi conduzida no período compreendido entre fevereiro de 2023 e abril de 2023, incluindo a realização de duas aulas semanais destinadas ao desenvolvimento da pesquisa. Recursos

como *datashow* e computadores foram utilizados para as aulas expositivas e apresentação dos trabalhos, juntamente com fichas de artigos para leitura.

3.1 Procedimento na experiência didática

A metodologia realizada para a experiência didática na eletiva de Educação Ambiental ocorreu com apoio à análise da literatura de artigos, livros, dissertações e teses para fundamentar o trabalho e consolidar a pesquisa. Desta maneira, foi elaborado um planejamento prévio para a realização das etapas e efetivação do trabalho (Quadro 01).

Quadro 01 - Planejamento da eletiva e Educação Ambiental.

Título da Eletiva: Educação Ambiental		
Componentes Curriculares	Professora/pesquisadora : Áurea Siqueira	Ano/Semestre: 2023.1
1. Ementa Histórico, conceito, princípios e práticas da Educação Ambiental (EA); A questão ambiental e as conferências mundiais de meio ambiente; Modelos de desenvolvimento sustentável; Meio Ambiente e representação social; Percepção da realidade ambiental; A relação Educação Ambiental-Qualidade de Vida; Projetos, roteiros, reflexões e práticas de Educação Ambiental; Educação Ambiental em espaços formais e não formais; Práticas interdisciplinares, metodologias e as vertentes da Educação Ambiental.		
2. Objetivos de Aprendizagem <i>Geral</i> Desenvolver o senso crítico dos alunos quanto às questões ambientais e capacitar os mesmos na prática da Educação Ambiental, focando principalmente as características regionais do tema em questão. <i>Específicos</i> Capacitar formadores de opinião socioambiental; Desenvolver práticas e ferramentas para a mudança de paradigmas ambientais; Introduzir uma nova visão ambiental entre os alunos; promover e disseminar a ideia ambiental na comunidade acadêmica.		
3. Habilidades e Competências a Serem Desenvolvidas segundo a BNCC EF05GE10 - Consiste em: reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).		
4. Conteúdos Programáticos <u>I - Contexto Histórico da Educação Ambiental</u> História da Visão Ambiental no mundo e na região, as conferências mundiais de meio ambiente; Conceitos e Objetivos da Educação Ambiental; Sensibilização ambiental através do conhecimento de causa e efeito em relação ao Meio Ambiente Social e ao Meio Ambiente Natural; Sustentabilidade Ambiental: conceitos e aplicações; Situação da educação ambiental no Brasil e no mundo.		

Fonte: Autores, 2024

A proposta representada no (Quadro 01) contribuiu para o desenvolvimento da disciplina e organização para teoria e prática, colaborando com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes em relação às questões ambientais. Desta forma, as habilidades a serem desenvolvidas incluem diretamente no reconhecimento e na comparação de atributos da qualidade ambiental.

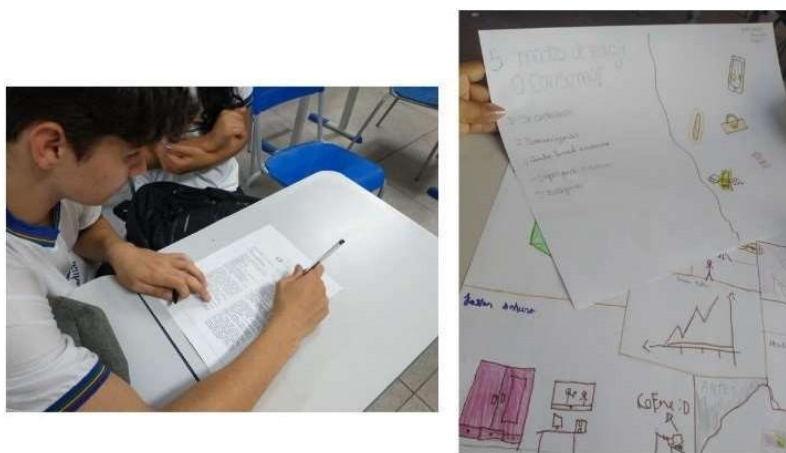
Os conteúdos demonstrados no quadro 01 abordam contextos relacionados à história e a relação entre a EA, meio ambiente e a sociedade. Além da metodologia que abarca aulas expositivas, debates, atividades e a elaboração dos projetos, com a finalização da disciplina com a culminância e elaboração das atividades para a reflexão e conhecimento dos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A teoria e a prática foram fundamentais para o enriquecimento da eletiva de EA, contribuindo para os estudantes serem críticos em relação à percepção do meio ambiente.

Nesse sentido, foram ministradas aulas com debates que contribuíram para reflexão e desenvolvimento da pesquisa, além da aplicabilidade de textos e realização de fichamentos, como pode ser observado na Figura 01, sobre a reflexão do consumo de forma consciente.

Figura 01- Atividade para discussão voltada para consumo consciente - 2º ano do Ensino Médio



Fonte: Siqueira, 2023.

Além desta prática atrelada à teoria, foram apresentados trabalhos pelos estudantes de várias temáticas para serem aplicadas no ambiente escolar e duas delas foram inseridas no processo da eletiva de EA, sendo apresentadas pelos estudantes do 2º ano do ensino médio, uma delas foi a proposta de horta orgânica na escola e da coleta seletiva para contribuir na separação dos resíduos da instituição (Figura 02).

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Figura 02 - Apresentação dos trabalhos e proposta.



Fonte: Siqueira, 2023.

A ideia da horta na escola despertou o interesse dos estudantes em realizar essa prática, evidenciando o seu comprometimento com a sustentabilidade e o meio ambiente. Para tal finalidade, foram solicitados à gestão escolar os recursos necessários para implantação do jardim e da horta orgânica com uma proposta de uma área verde. Posteriormente, os estudantes realizaram a limpeza do espaço que foi utilizado para construção do jardim e da horta, além de ficarem responsáveis por cuidar deste ambiente (Figura 03). Com isso, a horta e as plantas foram crescendo e dando vida ao lugar, com apoio dos estudantes que atuaram com compromisso e responsabilidade de cuidar do local escolhido para essa prática.

Figura 03 - Mosaico de fotos da prática de um jardim e horta orgânica na escola.



Fonte: Siqueira, 2023.

Tendo em vista os relatos aqui apresentados, observa-se a importância de se apresentar metodologias que instiguem a criatividade e o protagonismo dos estudantes, quanto atores sociais, a prestarem apoio na luta contra os impactos negativos que assolam o meio ambiente e a contribuição de práticas sustentáveis.

Segundo Lima e Pato (2021) os projetos educacionais voltados a temas transversais atribuídos a EA, são fundamentais para o currículo escolar. No entanto, isso pouco acontece na prática por falta de

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

apoio nas escolas, e devido à falta de discussões no âmbito da organização escolar que urgentifiquem a necessidade dos temas para melhor qualidade no ensino e na vida dos estudantes.

A forma como os estudantes mostraram-se sensíveis aos debates e ideias que surgiram no momento da discussão, reforça a importância de tais discussões para construção individual e coletiva, contribuindo para a formação cidadã. Como reforça Lima e Pato (2021):

A realização de práticas de Educação ambiental no âmbito do Ensino médio, tem como um de seus objetivos, atuar como um suporte na educação, contribuindo na formação de alunos que se tornam cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres, no que tange às questões socioambientais, para que possam agir de forma justa na sociedade (LIMA e PATO, 2021 p. 12).

Para melhor análise da metodologia proposta, foram analisados os aspectos negativos e positivos, da respectiva experiência, na implementação da eletiva de educação ambiental, em contribuição a possíveis ajustes/adaptações para demais aplicações metodológicas (Quadro 02).

Quadro 02 - Relatos da experiência na eletiva de Educação Ambiental.

RELATOS DA EXPERIÊNCIA	
Aspectos negativos	Aspectos positivos
Ausência de recursos para realização dos projetos; Tempo da durabilidade das aulas; Falta de infraestrutura para construção do jardim e da horta.	Interesses por temas voltados para Educação Ambiental; Sensibilização no meio ambiente; Promoção do consumo consciente; Atuação na conservação da escola; Construção de uma cultura sustentável; Habilidades e técnicas com jardinagem e horta; Compromisso e responsabilidade social; Conscientização sobre os resíduos sólidos.

Fonte: Siqueira, 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos resultados e discussões apresentadas, ressalta-se a importância de metodologias ativas voltadas a EA dentro da temática de ciências ambientais, partindo do pressuposto que para ações efetivas é necessário a continuidade dessas discussões no âmbito escolar. Vale salientar ainda, a importância das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, prestarem apoio para efetivação de novas práticas no ensino, visto que ainda é uma problemática atual que vem amplamente sendo discutida.

No geral, a experiência foi interessante e proveitosa para os estudantes, pois despertou o interesse acerca dos temas relacionados ao meio ambiente, sendo possível verificar a autonomia no desenvolver da prática e a sensibilização em relação aos aspectos do ambiente escolar.

Desta forma, os alunos conseguiram unir teoria e prática como proposta de ensino e a aprendizagem voltadas à preservação da escola e em benefício dos estudantes, professores e funcionários que frequentam a escola. Portanto, é importante que haja continuidade não apenas como uma eletiva de Educação Ambiental, mas inserir esse tipo de temática nos demais componentes curriculares, já que a Educação Ambiental é considerada uma temática transversal que visa melhores condições na qualidade de vida da sociedade e do planeta, sendo possível

correlacionar a teoria e a prática para o desenvolvimento de alunos críticos, autônomos e reflexivos na sua prática como cidadãos dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS; R. D. C; BRITO, M; COSTA, Carlos P. M.; SOUZA, Isis G. B. **Temas Abordados em Educação Ambiental: Uma Revisão Bibliográfica**. 1ª ed. Editora RFB, 36 p, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.46898/rfb.9786558893332>. Acesso em 12 abr, 2024.
- GOMES, Y. L.; PEDROSO, D. S. Metodologias de Ensino em Educação Ambiental no Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-33, 2022. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u321353. Acesso em: 15 abr. 2024.
- GONÇALVES, J; OLIVEIRA, T; GONÇALVES, M. Educação Ambiental e seus desdobramentos hoje no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 17, n. 4, p. 247-260, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.13162. Acesso em: 15 abr. 2024.
- LAYRARGUES, P.P. Apresentação: (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P.P (coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LIMA, V. F; PATO, C. Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78223>. Acesso em 12 abr. 2024.
- MARO, R. E. Matemática e práticas de Educação Ambiental: uma modelagem no exercício de uma sequência didática. **Dissertação** (Mestrado profissional Ciências, Tecnologia e Educação), Faculdade Vale do Cricaré, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/778?show=full>. Acesso em 10 abr. 2024.
- RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. 2ª ed. Penso Editora, 312 pág, 2012.
- SOARES, R. S. Ginásio Santo Antônio em Caravelas: Um Olhar Sobre a Educação no Extremo Sul da Bahia nos Anos 1950. 2015. 83 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES, 2015.
- SILVA, E. G.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. Educação Ambiental no Ensino de Química: Revisão de Práticas Didático-Pedagógicas sobre Pilhas e Baterias no Ensino Médio. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 8, n. 1, p. 56-71, 2022. DOI: <http://doi.org/10.53003/redequim.v8i1.4615>. Acesso em 19 abr. 2024.

CAPÍTULO IX - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

LITERACY AND LITERACY: EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE BRAZILIAN PRISON SYSTEM

Dayanna Silva de Lucena, Licenciatura em Pedagogia

 <http://lattes.cnpq.br/6058074972102771>

 <https://orcid.org/0009-0002-4629-0149>

Egleine Crislainy Fernando de Moura, Licenciatura em Pedagogia

 <https://lattes.cnpq.br/5618666350998992>

 <https://orcid.org/0009-0002-9551-6095>

Rosângela Pereira da Silva Vicente, Licenciatura em Pedagogia

 <https://lattes.cnpq.br/1214269052305053>

 <https://orcid.org/0009-0007-8994-1788>

José Eduardo Silva, Doutor em Biometria e Estatística Aplicada

 <http://lattes.cnpq.br/1593827276351399>

 <https://orcid.org/0000-0002-8483-0305>

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação brasileira tem enfrentado ao longo de sua história inúmeros desafios. Eles dizem respeito à universalização do ensino, remuneração e preparação adequada dos professores, modernização das estruturas e inserção no universo das Tecnologias da Informação e Comunicação (OLIVEIRA, 2020).

Dentre os problemas a serem enfrentados cabe destacar a questão da alfabetização. A construção de um processo de ensino aprendizagem que promova uma verdadeira alfabetização dos alunos é um desafio enorme. Em um país no qual muitas pessoas não têm acesso à escola este é um problema que deve ser levado a sério e encarado de frente por todos: governo, família e sociedade civil (IBGE, 2019).

Porém, esta questão se torna ainda mais grave para aqueles cidadãos que chegaram à idade adulta e ainda não foram alfabetizados. Em um mundo globalizado, marcado pela valorização do conhecimento, este é um dado que não pode ser posto de lado (SOARES, 2019).

A discussão sobre alfabetização e letramento caminha nessa direção, sobretudo quando pensada no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), criado em 2007, com a finalidade de universalizar o ensino para jovens e adultos que ainda não haviam sido alcançados pelo sistema de ensino formal e que, portanto, continuavam não alfabetizados (ALENCAR; FONSECA, 2019).

Durante os anos que se seguiram à sua criação a EJA tem procurado, a despeito de suas dificuldades, proporcionar a inserção desses cidadãos ao universo do saber, de forma que eles possam ser inseridos neste modelo competitivo de sociedade e, mais ainda, para que possam construir um sentido em suas vidas (PACIEVITCH, 2021).

Quando introduzido no sistema prisional, a alfabetização e o letramento ganham um sentido ainda maior, pois contribuem no processo de ressocialização dos presos. Até porque, independente da condição do indivíduo, o direito à educação está garantido na Constituição de 1988 (FREITAS, 2021).

A temática da alfabetização, mesmo no que diz respeito a EJA, dialoga com a temática do letramento, uma vez que não basta apenas ensinar as regras e códigos da língua, mas capacitar estes

indivíduos a fazer o uso correto de códigos, compreendendo os signos sociais e as várias formas de comunicação.

O tema proposto versa sobre a importância do processo de letramento na EJA dentro do sistema prisional brasileiro. O problema que norteia esta pesquisa é: com que forma a alfabetização de jovens e adultos, por meio do letramento, contribui para a ressocialização dos presos? O objetivo foi mostrar a importância da alfabetização de jovens e adultos e da EJA no sistema prisional brasileiro.

A pesquisa tem um caráter mais qualitativo. Toda a discussão está embasada nos estudos acerca da alfabetização, do letramento e da educação de jovens e adultos. Neste sentido, foram consultadas obras de autores que versam sobre o tema.

Os estudos abordaram artigos, no período de 2019 a 2023, e também na legislação correlata, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os decretos que foram ao longo do tempo instituindo os programas de alfabetização voltados para o público adulto. Toda a discussão terá como fulcro compreender de que forma o letramento contribui para a melhoria da formação dos indivíduos que fazem parte da EJA, no sistema prisional, no sentido de ir além da mera transmissão de conhecimentos, formando cidadãos conscientes de sua inserção na sociedade e, por que não dizer, no mundo.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

Inicialmente, é necessário estabelecer a correlação e distinção entre alfabetização e letramento, a fim de estabelecer a importância do letramento quando aplicado à modalidade de ensino com jovens e adultos. É importante estabelecer a diferença entre saber ler os códigos da escrita e interpretá-los dentro dos contextos sociais nos quais as pessoas estão inseridas, algo que o letramento procura realizar. Isto significa alargar a visão do homem sobre si mesmo.

Entretanto, há uma visão de educação que perpassa estas distinções e é preciso levar em consideração esta questão. Isto supõe a leitura da palavra e a leitura do mundo. Freire elaborou não apenas um método, mas um novo paradigma de educação. Esta visão será de suma relevância no âmbito da educação de jovens e adultos, pois concebe a educação como prática da liberdade. Soares (2020), afirma que Freire criou uma concepção de alfabetização no âmbito de um conceito de educação, que visa a prática da liberdade e a formação de uma visão crítica.

O método desenvolvido pelo educador se propõe a lançar não apenas uma nova maneira de alfabetizar, mas compreender a educação como descoberta do mundo, abertura do homem à consciência crítica. Isso se realiza por meio das relações humanas.

Por isso a necessidade de se valorizar o homem do povo, o analfabeto, pois ele tem algo a ensinar a respeito de seu mundo, de sua experiência consigo mesmo, com as coisas, com seus semelhantes. Neste sentido, vamos trazer alguns elementos da visão freireana da educação para, em seguida, confrontá-los com o conceito de alfabetização e letramento.

2.1 A concepção de educação

Paulo Freire foi um dos mais importantes educadores do Brasil. Nascido em Recife em uma família de classe média. Se interessou desde cedo pela situação das classes mais desfavorecidas, o que o levou a conceber o processo educacional como um ato libertário, elaborando, dentre outras coisas, uma pedagogia do oprimido.

Devido à sua trajetória, que lhe garantiu o título de Doutor *Honoris Causa* por 27 universidades, prêmios da Organização das Nações Unidas, por sua atuação em práticas educacionais e produção na área da pedagogia, foi alçado em 2012 à condição de patrono da educação brasileira.

Tanto sua obra como sua atuação foram alvos de controvérsias. Marques & Rubio chamam a atenção para o fato de que a obra do educador ainda suscita respeito, admiração e, ao mesmo tempo, controvérsias, devido às posições políticas presentes nos seus escritos.

Para compreender a filosofia educacional de Freire e sua aplicação ao processo de alfabetização é necessário apontar a relação que o educador faz entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Em uma de suas célebres passagens, afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Que a palavra espelhe o nosso mundo (BRITTO; DI GIORGI, 2022).

Com essa afirmação, o educador não está querendo dizer que tais compreensões ocorrem de forma sucessiva (primeiro interpretamos o mundo, depois a palavra). O que se quer pontuar, e a clareza disso se evidencia nas expressões do professor, é a relação indissociável entre o texto e o contexto. Dito de outra forma, o conhecimento das palavras e seus significados não pode se dar fora da relação com o mundo, pois é a realidade concreta que confere sentido às palavras e coisas.

Da relação que existe entre a palavra e o mundo, o educador recorda o trabalho de sua primeira professora e alfabetizadora, pois com ela, sempre houve uma relação entre o que está escrito, a palavra, e a realidade concreta, o mundo.

A alfabetização não pode ser uma via de mão única, na qual o alfabetizador enche a mente do aluno de palavras com seus respectivos significados (LEAL; NASCIMENTO, 2019). A alfabetização deve ser vista não apenas como um ato de conhecimento, mas como um ato político, uma vez que possibilita a experiência criadora, pela qual o alfabetizando se depara com a palavra, confronta o texto com o mundo e re-cria tanto a realidade como as palavras que a ela estão associadas.

Para Oliveira, Pantoja e Azevedo (2019), o pedagogo destaca que, a educação é um processo mais complexo, marcado pelo diálogo e que deve vir da experiência de mundo do povo.

Como processo criador, a alfabetização não pode prescindir da participação do alfabetizado. Ela não pode ocorrer por meio da simples memorização de palavras que lhes são apresentadas pelo professor e que já se encontram previamente codificadas, sem necessidade de uma compreensão que esteja conexa com as vivências do alfabetizando.

Neste sentido, Dreyer (2019) recorda que para o professor, as cartilhas tornam difícil o processo de alfabetização, pois elas se baseiam na repetição de palavras, totalmente desconectadas da realidade dos alunos. O método baseado na mera repetição de palavras não contempla a relação da palavra com o mundo, além de se basear unicamente na memorização, o que diminui bastante a criatividade do aluno.

Este procedimento só reforça o que o mentor chamava de concepção bancária de educação, pela qual o professor é o detentor do saber, que transfere para o aluno todo o seu conhecimento, sem que haja necessidade de se proceder à crítica, bem como confrontar esse saber com a realidade (OLIVEIRA; PANTOJA; AZEVEDO, 2019).

No sentido aludido pelo educador brasileiro, a alfabetização se transforma em mero exercício de memorização e entronização de significados pré-estabelecidos. Alfabetizar, no sentido aqui exposto, significa depositar na mente do aluno conceitos já formulados e este deve guardá-los, arquivá-los.

Na visão bancária de educação o saber é um bem que é feito ao educando, uma doação, que apenas reforça as estruturas de opressão da sociedade, perpetuando a falta de saber e a ausência de consciência crítica (FERNANDES, 2019).

Foi a partir destas premissas que Freire propôs um método de alfabetização para os adultos, baseado nas palavras geradoras. Para isto, é necessário conhecer o universo vocabular do estudante, e ver as conexões que tais vocábulos têm com sua realidade social.

Silva (2019) recorda que as palavras geradoras são assim chamadas devido à combinação dos seus elementos, formam outras palavras, que por fazerem parte da realidade do aluno, conferem sentido ao processo de alfabetização, uma vez que reconstroem suas experiências, levando a ter uma visão diferente.

Como se pode ver, a palavra se conecta com o mundo, em uma relação indissociável, pela qual o processo de aprendizado da língua se coaduna com sua inserção no universo social do

estudante. A partir de suas experiências, o alfabetizando pode reconstituir tanto sua compreensão de mundo, quanto seus comportamentos. Não há uma relação estática com a palavra, conforme nos diz Dreyer (2019).

Esses movimentos se enquadram bem na proposta freireana de pensar a educação como um processo de libertação da consciência opressora, que busca justificar as desigualdades sociais. Desnudar a realidade é abrir a possibilidade para que as estruturas de dominação sejam paulatinamente desconstruídas.

A despeito da conotação política do método desenvolvido por Freire, é inegável que ele antecipa a discussão posterior entre alfabetização e letramento, sobretudo no universo da educação de jovens e adultos.

2.2 Os conceitos de alfabetização e letramento

A discussão em torno dos conceitos de alfabetização e letramento é bastante ampla e traz muitas facetas. Não é o objetivo deste trabalho apresentar todas essas discussões, mas apresentar alguns aspectos do debate que se inserem nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no que diz respeito ao letramento e como isso repercute no sistema prisional.

De certa forma, há uma concordância que, apesar de semelhantes, o conceito e as práticas de alfabetização e letramento possuem suas especificidades. Em seus estudos acerca desta temática, Soares (2019) recorda que alfabetizar significa levar à aquisição do alfabeto.

Continua afirmando que a alfabetização não se limita apenas à aquisição do alfabeto, como processo de memorização. Alfabetizar vai além da codificação. A autora mostra que esta prática não se resume apenas a fazer alguém entrar em contato com os códigos da língua, seja por meio da leitura, quer por intermédio da escrita. Neste sentido, define a alfabetização como uma gama de procedimentos, que possibilitam o domínio da fala e da escrita e orientam o cognitivo dos alunos, possibilitando uma aprendizagem correta.

Portanto, a alfabetização tem por função primordial a aprendizagem inicial da escrita. E tudo isto não ocorre mecanicamente ou de forma intuitiva, mas se baseia em teorias e princípios que indicam a maneira correta de introduzir o aluno no universo da língua.

De acordo com Leal, Albuquerque e Moraes (2020), o alfabetizar consiste em ensinar crianças, jovens e adultos a ler e escrever, como um processo de apropriação dos códigos escritos, para que os sujeitos compreendam os signos da escrita oficial.

A alfabetização é o processo de aquisição da escrita, de modo a que o aluno compreenda o que lê e domine as regras específicas da escrita que fazem parte do arcabouço gramatical de seu meio social e cultural. Porém, é necessário reconhecer que os métodos e a própria concepção de alfabetização vão mudando ao longo do tempo.

Sobre esta questão, Galuch e Sforzi (2021) afirmam que as práticas alfabetizadoras do Brasil sofreram inúmeras mudanças, mostrando que se trata de um processo dinâmico. Ferreiro (2019) entende a alfabetização como um processo a que se chega e não como um fim para o qual se chega. Porém, não basta que o indivíduo aprenda os códigos da língua. É preciso utilizá-los nos contextos sociais nos quais ele aparece. Isto significa ir além da mera leitura e compreensão gramatical do texto.

Ter a noção e habilidade para os diversos usos da leitura é algo essencial em um mundo no qual a realidade se torna cada vez mais complexa, arrastando consigo as formas linguísticas. A leitura e a escrita estão cada vez mais exigentes, além de serem utilizadas nos mais variados contextos.

Por conseguinte, a noção de alfabetização é insuficiente, havendo a necessidade de se pensar outro conceito, ao invés de se alargar a definição de alfabetização. Soares (2020) entende que a alfabetização não pode ser vista como um processo amplo (aquisição dos códigos da língua e compreensão do mundo). A alfabetização significa adquirir o conhecimento do alfabeto.

E é justamente para dar conta de tais especificidades que se começou a trabalhar outro conceito, a saber, o de letramento. O termo é recente e tem aberto uma discussão importante a

respeito do desenvolvimento da leitura e da escrita, no âmbito dos seus usos sociais. Portanto, o letramento decorre do aprendizado das práticas sociais da leitura e da escrita.

O que a autora esclarece é que, o letramento se reporta às práticas sociais da leitura e da escrita. E isto é algo do qual indivíduos ou grupos sociais se apropriam. Ao desenvolver tais habilidades estes cidadãos se abrem às inúmeras possibilidades culturais que fazem parte do seu contexto social.

A este respeito, Street (2020) afirma que as práticas letradas advêm como fruto da cultura e da história. Portanto, o letramento se insere no contexto de desenvolvimento das práticas sociais e culturais. O letramento é concebido a partir de atitudes que se baseiam no aspecto diversificado das práticas de leitura.

Em seus estudos sobre o letramento, Soares (2020) o relaciona às práticas sociais da escrita, a capacidade de sair dos códigos linguísticos e compreendê-los inseridos na realidade, não bastando apenas saber decodificar letras, mas saber interpretar o texto, dentro do contexto.

Somado a isso, Soares, Street, entre outros, procuram diferenciar a alfabetização do letramento. Tfouni (2019) chega a afirmar que o letramento não é sinônimo de alfabetização, uma vez que se trata de um processo sócio histórico. Soares (2020) reconhece que os termos se confundem, porém, têm suas especificidades, além de ser interdependentes. Isso quer dizer que não se pode prescindir de ambos na formação do aluno. O letramento diz respeito às formas e prática de leituras nos contextos sociais. Por conseguinte, não se pode ficar apenas na apreensão dos códigos que possibilitam a leitura e a escrita. É preciso saber como tais códigos se inserem nas práticas sociais.

Deve-se chamar a atenção para a distinção que o autor faz entre o aspecto individual e o social do letramento. Na dimensão individual, o letramento é a capacidade de interpretar sequências, fazer analogias, entender o significado do texto, refletir e tirar conclusões do próprio texto.

Como se evidencia, são muitas as habilidades individuais que o letramento desenvolve no aluno, sobretudo saber correlacionar ideias, acontecimentos, ter uma compreensão do contexto no qual o texto está inserido. Com isso, o indivíduo adquire capacidades que vão muito além da mera leitura e escrita.

No que diz respeito à dimensão social, o letramento se refere à compreensão dos códigos em um determinado contexto social. Por essa perspectiva, o letramento sai da esfera individual, na qual o indivíduo amplia sua compreensão da escrita, para a dimensão social, ou seja, a partir do uso que se fez da leitura e da escrita nas práticas sociais. Sob este aspecto, a leitura se insere no fazer cotidiano, nas relações estabelecidas entre os indivíduos.

A resultante desta vinculação entre o letramento e as práticas sociais é o desnudamento das relações humanas, que deixam de ser vistas como algo fixo e passam a ser compreendidas a partir das relações de poder que os homens estabelecem entre si. O nível de consciência se amplia e o estudante passa a se ver como sujeito histórico, participante e atuante nos valores e regras que conformam as relações sociais.

No que diz respeito a esta questão, Durante (2019) afirma que o processo de letramento visa a formação do sujeito crítico e consciente. A participação do poder da língua na sociedade letrada é, sem dúvida alguma, uma forma de libertação do indivíduo. Na sociedade onde o conhecimento é fator chave para o desenvolvimento, o entendimento das relações sociais é fundamental para que o indivíduo ascenda à condição de cidadão e, portanto, participe das decisões importantes da sociedade.

Porém, isso acontece por meio do letramento, o que não quer dizer que se deva desconsiderar a importância do aprendizado dos códigos da escrita e da fala. O processo de alfabetização é necessário. Aliás, alfabetizar e letrar são processos indissociáveis.

Martins (2019) entende que a alfabetização e o letramento são processos interdependentes, pois apresentam correlação entre práticas sociais e o desenvolvimento de leitura e escrita. Completando esta afirmação, Soares (2019) assevera que alfabetizar e letrar são práticas diferentes e que a meta deveria ser alfabetizar letrando, para que o aluno saiba não apenas decodificar os códigos, mas interpretar o texto em seu contexto social.

Esta autora reconhece que a alfabetização e o letramento envolvem ações distintas, porém indissociáveis. Por conseguinte, a formação educacional deve englobar esses dois aspectos, sobretudo na educação de jovens e adultos.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM BREVE HISTÓRICO

Faremos uma breve incursão histórica em relação à educação de jovens e adultos no Brasil, destacando as mudanças na legislação e os principais programas que procuraram incluir este segmento da população nos programas educacionais do governo.

O marco inicial desse processo foi a década de 30, sob o governo Vargas, onde o Brasil se modernizou e industrializou com repercussão nas ideias pedagógicas e no qual se propôs uma educação pública, gratuita e laica. A partir de então, se abriu a possibilidade para que jovens e adultos tivessem acesso à escola, pois anteriormente os analfabetos não eram considerados cidadãos. Portanto, neste primeiro momento, merecem destaque os programas e a legislação que possibilitou a inclusão de jovens e adultos nos projetos educacionais.

Serão apresentados momentos históricos, no qual o analfabetismo passou a ser combatido pelo poder público. No segundo momento, o destaque recairá sobre a novidade trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelo Decreto 6.093 de 2007, que foi responsável pela criação da EJA.

Neste primeiro momento alguns fatos importantes marcaram a instituição da educação de jovens e adultos no Brasil. Antes de qualquer coisa, é preciso definir o que é esta modalidade. De acordo com Marques e Rubio (2019), a EJA é uma modalidade de ensino ligada à educação básica e que se destina especificamente a jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio na idade e período corretos.

A EJA se insere no contexto da educação básica. No início da república, não havia a valorização desta modalidade de ensino. A este respeito, Andrade e Assis (2020) lembram que no período republicano havia muitas restrições em relação à alfabetização da população que era, em sua maioria, analfabeta, inclusive sendo proibida pela Constituição de 1891 de votar.

A desvalorização desta classe de cidadãos está muito clara, pois sequer podiam votar. O analfabeto era tratado como cidadão de segunda classe, que merecia do Estado não uma atenção especial, mas uma política de segregação. Esta situação só veio a mudar a partir dos anos 30, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, quando o Brasil passou a experimentar uma fase de crescimento, sobretudo pela evolução do seu parque industrial. Marques e Rubio (2019) mostram que tudo isso teve início na década de 1930, quando o sistema público começa a ser implantado e consolidado e o país passava por um processo intenso de industrialização e modernização.

As transformações econômicas e políticas se coadunavam com o surgimento de um sistema público de educação inicial, que ocorreu a partir da constituição de 1934, promulgada por Vargas. Foi nesse momento que, segundo Haddad e Di Pierro (2020) a educação para os adultos passou a ser reconhecida desde então, pois se estabeleceu que o ensino primário integral deveria ser gratuito e obrigatório inclusive para esses cidadãos.

Com isso, começou a se ampliar a visão que se tinha de educação, uma vez que os adultos começaram a ser incluídos tanto nas discussões, quanto nas políticas públicas, com a criação de programas e órgãos gestores, cuja finalidade era pensar políticas de expansão da educação, de modo a atingir um maior número de cidadãos. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

Naquele momento, já se indicava a adoção do ensino supletivo para aquelas pessoas que já haviam ultrapassado a idade mínima para o que chamamos hoje de ensino fundamental e médio. Em 1947, conforme Santos (2019), iniciou-se o projeto visando a Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta era a alfabetização em 3 meses e a formação do curso primário em sete meses.

A proposta se dirigia ao primeiro período de alfabetização, que era o ensino primário e depois se seguiria o processo de capacitação profissional. Um momento relevante para a

implantação da educação de jovens e adultos foi o final da década de 50 e o início dos anos 60, quando surgiram várias campanhas de alfabetização voltadas a esse público.

Dentre estes programas, Haddad e Di Pierro (2020) destacam o Movimento de Educação de Base - MEB, o Centro Popular de Cultura - CPC e o Programa Nacional de Alfabetização - PNA, do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Com os militares no poder, é lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Marques e Rubio (2019) destacam que o programa foi criado em 1970, no período da ditadura militar e tinha um objetivo audacioso: acabar com o analfabetismo no Brasil em 8 anos. O MOBRAL se estendeu a todo o país e possibilitou a alfabetização de jovens e adultos. O foco estava nos recém alfabetizados, que ainda tinham problemas relacionados à leitura e escrita.

Porém, o passo mais significativo em direção à educação de jovens e adultos foi a promulgação da lei 5.692/71 que em seu artigo 24 instituiu o ensino supletivo o qual tinha como função oferecer escolaridade para os jovens e adultos que não concluíram seus estudos no tempo correto. A partir desta lei, houve um aumento vertiginoso de cursos supletivos que, segundo Moura (2020), tinham como propósito desempenhar o papel de contrabalanço aos estudantes que não conseguiram concluir o ensino regular, aprendizagem e formação para o trabalho, aperfeiçoamento e atualização profissional.

Como se pode notar, esses cursos supletivos buscavam compensar o tempo perdido em relação à formação básica inicial, aperfeiçoar e atualizar os alunos e, sobretudo, prepará-los para o mundo do trabalho. A questão da profissionalização era muito forte. Na verdade, a marca principal da instituição do exame supletivo era exatamente qualificar a mão-de-obra para as empresas. Neste momento, a educação de jovens e adultos ainda não estava voltada para a efetivação da cidadania e a ampliação do horizonte do mundo dos educandos.

Todo o movimento de alfabetização da época estava acoplado aos interesses da qualificação profissional. De certa forma, tanto o MOBRAL quanto a instituição do exame supletivo, foram criados para substituir a concepção de educação como prática libertária, proposta por Paulo Freire. Ao tratar do modelo freireano, Gadotti (2019) lembra que a instrução coletiva foi bastante perseguida, desqualificada e criminalizada.

As iniciativas para substituir o programa nacional de alfabetização e o supletivo, surgiram no final da década de 80, já sob a égide da Constituição de 1988, que ampliou a concepção de educação, fazendo com que fosse vista como dever não apenas do Estado, mas da família e da sociedade civil. Para substituir o MOBRAL foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. O programa tinha o objetivo de desenvolver e aplicar programas de alfabetização para pessoas que não frequentavam a escola. O programa se propunha também a capacitar os professores e incentivar a população para os estudos (ASSIS, 2019).

Além disso, foi criado em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. O objetivo deste programa era direcionar valores para o ensino fundamental, porém sem considerar o financiamento para a educação de jovens e adultos. Entretanto, um salto importante veio com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, posteriormente, com o Decreto 6.093 de 2007, que instituiu a EJA.

4 A EJA NA LDB E DECRETO 6.093/2007

A edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi um momento importante no aperfeiçoamento e ampliação da educação de jovens e adultos no Brasil. Na verdade, ela surge para referendar o que a Constituição de 1988 já havia estabelecido no artigo 208, inciso I, do capítulo III sobre a Educação como dever do Estado e garantida a todos os cidadãos que a ela não tiveram acesso na idade própria (SOARES, 2020).

A Constituição máxima do país afirma, pois, que o dever do Estado para com a educação se estende também para aquelas pessoas que não conseguiram completar o ensino escolar no tempo correto. Para essas pessoas que não tiveram acesso na idade própria, é garantida também a educação básica obrigatória e gratuita. Não há a menor dúvida de que isto representa um grande avanço para

o desenvolvimento da educação de jovens e adultos. Essa modalidade foi colocada também como uma obrigação do poder público, o qual deve ofertá-la gratuitamente.

Entretanto, era necessário regulamentar esse dispositivo constitucional e isso veio com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a nova LDB. A questão da educação de jovens e adultos consta dos artigos 37 e 38 da lei, presentes no título V, que trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. De acordo com o artigo 37 da nova LDB, a educação de jovens e adultos deve ser direcionada às pessoas que não concluíram seus estudos (SOARES, 2020).

O texto da LDB é muito claro ao afirmar que a educação de jovens e adultos está voltada para os indivíduos que não conseguiram completar toda etapa escolar. Neste sentido, a lei dispõe que os sistemas de ensino ofereçam gratuitamente as oportunidades para os referidos cidadãos, a fim de que eles possam cumprir esta etapa de sua formação educacional. E tudo isto deve se articular com a educação profissional.

Outro ponto importante é que a nova LDB incorpora a educação de jovens e adultos ao sistema educacional. Ela não aparece como um complemento ou algo à parte, mas é parte de um esforço para integrar as várias modalidades de ensino, cujo propósito é fazer com que o Estado cumpra seu dever de proporcionar educação de qualidade aos cidadãos. A este respeito, Pinto (2019) observa que a educação de jovens e adultos não faz parte de algo complementar à educação formal, mas se integra ao processo educacional como um todo.

Como se pode ver, o autor faz questão de chamar a atenção para o fato de que a educação de jovens adultos está inserida no sistema educacional, devendo ser incorporada, de modo a se articular com o ensino fundamental e médio e com a educação profissional. O artigo 38 da nova LDB, como afirma Oliveira (2019), refere esta integração ao sistema de ensino, bem como as faixas etárias correspondentes, a saber, conclusão do ensino fundamental para os maiores de 15 anos e ensino médio para os maiores de dezoito anos.

Após a promulgação da nova LDB, outras iniciativas vieram se somar aos esforços para a promoção da educação de jovens e adultos. Vale destacar o Programa Brasil Alfabetizado, lançado pelo governo federal em 2003, o qual se propôs a avançar nesta área. Em 2007, na esteira da reforma do Programa Brasil Alfabetizado, foi publicado o Decreto 6.093, o qual dispôs sobre os investimentos do governo federal para ampliação e efetivação da educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios, estabelecendo os critérios a serem adotados para o recebimento dos valores advindo da união.

Para que isto ocorresse seria necessária a elaboração por parte dos planos plurianuais, contendo as metas relacionadas à alfabetização de jovens adultos. O referido decreto também se debruça sobre a formação dos alfabetizadores que irão aplicar o programa de formação. Tudo isto representou, sem dúvida alguma, um avanço significativo para o desenvolvimento desta modalidade de educação.

Oliveira (2019) destaca as bases do novo Programa Brasil Alfabetizado, que é a alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, atendimentos aos Estados e Municípios com os maiores índices de analfabetismo, com base no Plano Plurianual.

Esta regulamentação, proposta pelo decreto, veio fortalecer ainda mais o que estava proposto na nova LDB, dando mais concretude às ações que necessitavam ser efetivadas. Entretanto, não basta apenas alfabetizar. É preciso compreender como proceder nesta formação. Após essas discussões, é necessário pensar como se dá a alfabetização e letramento no sistema prisional.

5 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL

Este tópico se destina à discussão sobre alfabetização e letramento de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro. Discutir esse tema sob este viés é de suma importância, uma vez que, como foi apontado anteriormente, o processo de alfabetização e letramento se propõe a ir além da mera codificação dos símbolos gramaticais, mas fazer compreender o texto e o contexto. E este processo contribui para a inserção do sujeito no mundo das relações e códigos sociais.

Quando aplicada à realidade prisional brasileira, isto faz todo o sentido, uma vez que a função principal do sistema prisional é ressocializar os indivíduos e não apenas puni-los. Ademais, a questão da educação não se restringe ao espaço físico da escola (MATTOS, 2021). Por conseguinte, a prisão também pode ser um lugar onde se trabalha a alfabetização e letramento dos jovens.

É fato que a realidade carcerária no Brasil é extremamente precária, mas isto deve servir como um ponto a favor da necessidade de se trabalhar nestes espaços a alfabetização dos jovens e adultos que caíram nas malhas da criminalidade.

Dentre os principais problemas relacionados ao sistema carcerário brasileiro cabe destacar a questão da superlotação dos presídios, a demora e burocracia da justiça para dar celeridade aos processos e a própria incapacidade do sistema carcerário de recuperar os presos. Neste quesito, a ineficiência do sistema salta aos olhos, pois as leis que deveriam garantir a recuperação e a socialização dos infratores nem sempre são observadas à risca, fazendo com que os problemas não sejam sanados e ainda se agravam com o passar do tempo.

Este agravamento se reflete, dentre outras coisas, pelos altos índices de violência e crescente sensação de insegurança. Ao invés de recuperar os presos, as unidades prisionais acabam por torná-los ainda mais perigosos. A superlotação, assim como a falta de uma estrutura e organização adequadas, fazem com que os presos, uma vez encarcerados, se organizem e continuem, principalmente no caso dos presos de alta periculosidade, comandando o crime no interior das prisões.

A ressocialização destes indivíduos não é apenas a situação ideal. Sua recuperação faz parte da própria razão de ser das leis que se ocupam em tornar o sistema carcerário um espaço de convivência que contribua para formar cidadãos e não uma escola da criminalidade. A punição é um aspecto importante no processo de recuperação do indivíduo infrator, pois ele precisa sentir as consequências dos seus atos e saber que suas atitudes irresponsáveis têm consequências para as outras pessoas, para a sociedade e para ele mesmo.

Neste caso, a punição tem um caráter pedagógico, pois faz o indivíduo refletir sobre seus atos, fazendo com que ele tome consciência de que poderia estar em outra situação. Entretanto, para além do aspecto punitivo, a legislação também tem seu caráter ressocializador, pois ela se propõe a recuperar os presos para que eles retornem à sociedade, reparem os danos que fizeram e possam começar outra vida, não mais pela via do crime, mas do trabalho e fortalecimento dos laços sociais. Neste sentido, o sistema penitenciário brasileiro deveria contribuir para que o indivíduo repare os danos e, ao mesmo tempo, possa voltar ao convívio social, oferecendo seu trabalho em prol da sociedade.

Neste contexto, se insere a importância do processo de alfabetização e letramento, pois seja do ponto de vista formal ou não formal, a educação precisa exercer um papel emancipador do indivíduo, de modo a inseri-lo nos contextos sociais nos quais os indivíduos estabelecem relações de civilidade e respeito.

Com efeito, os presídios no Brasil estão abarrotados de jovens, pobres e homens com baixo nível de escolaridade (SANTOS, 2019) que sequer concluíram o ensino fundamental e chegam ao sistema prisional com muitos déficits na área educacional, uma vez que já experimentaram essa exclusão social em suas realidades. Aos poucos, a concepção punitiva da prisão vai dando lugar à visão socializadora e, neste aspecto, a educação cumpre uma função essencial.

O trabalho educacional no sistema penitenciário é algo de suma relevância, sobretudo quando a educação se volta para a formação cidadã e construção de uma consciência crítica. A atualização da Lei de Execução Penal contribuiu bastante para ampliar essa visão ressocializadora da prisão por meio da educação. Neste sentido, Pereira (2019) lembra que a Lei 12.433/2011, que alterou a Lei de Execução Penal, foi muito precisa quando propôs a remição da pena pelos estudos.

Assim, o condenado pode cumprir a pena ou por meio do trabalho ou se dedicando aos estudos. Tem-se aqui uma visão mais humanizada do sistema prisional, abrindo perspectivas futuras de ressocialização por meio da educação de jovens e adultos. Para muitos autores a educação em prisões é parte integrante da educação de adultos, além de ter grande importância em termos de

políticas públicas, trazendo ganhos para a sociedade, no sentido de reinserir o preso no espaço de convivência social o qual não comporta a aceitação do crime.

Nesta mesma direção se compreende a educação de jovens e adultos na prisão dentro do contexto da educação como um direito inalienável do cidadão, independentemente de sua condição social. Por conseguinte, a prisão deve ser o espaço da recuperação e transformação dos indivíduos, fazendo com que se compreendam como cidadãos e, portanto, sujeitos de direitos e deveres, que respeitam o espaço do outro.

Quando implantado no sistema carcerário, os resultados são bastante significativos e transformadores. Em um interessante artigo sobre a EJA no sistema penitenciário do Ceará, Almeida, Lima e Lopes (2019) enfatizam resultados transformadores, citando o trabalho do governo cearense na oferta de educação formal aos detentos.

A organização curricular engloba todas as etapas educacionais, a saber, da alfabetização ao ensino médio e o profissionalizante, a fim de que os apenados possam ter uma perspectiva de futuro ao fim do cumprimento da pena. Neste programa do governo do Estado, os presos podem até cursar o Exame Nacional do Ensino Médio e, caso sejam aprovados, podem com autorização judicial, sob certas regras, cursar uma Universidade.

Há que se destacar também, como afirmam Andreato, Silva e Ferreira (2019), o aprimoramento cultural realizado na prisão é bastante significativo, tanto para os detentos, quanto para a sociedade, cujo grande estímulo foi a possibilidade de remir a condenação penal trocando pelo estudo, ao invés de exigir apenas o trabalho.

6 METODOLOGIA/MATERIAIS E MÉTODO

A formação do pedagogo supõe um amplo processo de qualificação, por meio da leitura e estudo de textos, seguidos de intensos debates e produções acadêmicas, com vistas a qualificar não apenas o repertório teórico do formando, como também sua prática pedagógica cotidiana. Porém, no âmbito de sua formação, o estudante de pedagogia não pode deixar de lado a importância da pesquisa. O profissional de pedagogia deve ser capaz de debater, construir conhecimento e, concomitantemente, atuar como pesquisador.

Portanto, a pesquisa científica é elemento fundante e essencial na prática educativa. Para uma melhor compreensão da realidade, o pedagogo precisa pensar e agir de forma coerente, trabalhando com dados precisos, por meio da pesquisa científica, lembrando que o pedagogo trabalha com a formação humana, seus aspectos sociais, culturais, que visam à formação integral do indivíduo (OLIVEIRA, 2019).

O desenvolvimento da pesquisa supõe a elaboração e execução de um projeto científico o qual possibilita ao pesquisador trilhar um caminho seguro de produção do conhecimento e compreensão da realidade, por meio de um roteiro claro, metódico, assentado em fundamentos sólidos, baseados em procedimentos referendados pela comunidade científica (CHEMIN, 2020).

Não obstante ser uma pesquisa bibliográfica quanto à coleta de dados e qualitativa/quantitativa, no que respeita à sua natureza, vale destacar que se trata aqui de uma pesquisa exploratória, uma vez que a temática abordada ainda carece de uma abordagem maior, por conta de sua especificidade, a saber, a discussão sobre alfabetização e letramento na EJA, aplicados ao sistema carcerário brasileiro.

Do ponto de vista da coleta de dados a pesquisa é bibliográfica, no que concerne a sua natureza (MENEZES; DUARTE; CARVALHO; SOUZA, 2019). Especifica-se nesta pesquisa o Estado da Arte, visto que é realizada uma incursão panorâmica sobre o tema em questão, apresentando uma determinada quantidade de textos e artigos que abordam a temática, acompanhados da análise e reflexão sobre as conclusões dos autores sobre os impactos que a EJA traz no processo de ressocialização dos apenados (MACHADO; SILVA; SILVA, 2021).

A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura de textos de teses, dissertações, artigos científicos, tanto os disponibilizados por universidades e revistas ligadas a grupos de estudos

acadêmicos quanto os que são disponibilizados na plataforma *Scielo*, que contém artigos na área de pedagogia, tratando de questões como alfabetização, letramento, educação de jovens e adultos.

Dentro deste escopo, foram selecionadas entre trinta e quarenta publicações, com temáticas voltadas para o assunto abordado. Foram estabelecidos alguns critérios: Fez-se a leitura dos resumos para ver o que se enquadra na relação entre EJA, alfabetização e sistema carcerário, sendo selecionados aqueles que trabalham a questão da formação cidadã contribuindo para a ressocialização dos presos. Ao fim, foram selecionados 9 textos que trouxeram para a discussão a questão da Educação Prisional. Os textos selecionados são aqueles produzidos no período de 2019 a 2023.

As produções anteriores a este período foram desconsideradas, a fim de averiguar o que se tem no presente momento em termos desta discussão, projetando reflexões posteriores acerca do papel da alfabetização e do letramento no sistema carcerário brasileiro.

Dada a natureza e abrangência da pesquisa, a análise não se limitou a uma determinada política carcerária, ou seja, não se fixou em determinada região do país, mas naquelas discussões que apresentam reflexões sobre a alfabetização e letramento nos presídios.

Os descritores utilizados foram Educação e EJA, Educação Prisional, Alfabetização e Reclusão. Os operadores booleanos utilizados foram *and*, *or*. Dada a natureza desta pesquisa foi dado ênfase ao operador *and*, uma vez que se buscou mostrar os impactos da alfabetização e letramento, por meio da EJA no sistema prisional.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentados os textos que foram selecionados para a discussão da temática proposta. Eles estão organizados em forma de tabela, para que se tenha uma visão panorâmica dos estudos trabalhados em cada um deles. Para uma melhor apresentação, as produções foram organizadas de acordo com o título, autoria e ano, origem da produção e filiação (Tabela 1):

Tabela 1 – Relação de produção científica

Título	Autor/Ano	Origem da Produção	Filiação
Desafios da Educação Prisional no Brasil	Alves; Tavares; Alves (2021)	Revista Pedagógica	UNIESP
A Educação como ferramenta de ressocialização em um presídio de Pesqueira, Pernambuco	Oliveira (2021)	TCC	UFRPE
EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade.	Cabral; Laffin; Onofre (2020)	Educação & Realidade	UFSC
O ensino médio no Brasil: quais possíveis rumos?	Donegá; Mello (2020)	Rev. Educ.	UNICAMP
Desafios e possibilidades da alfabetização no sistema prisional em São Mateus-ES: um estudo de caso.	Araújo (2020)	Dissertação de Mestrado	Faculdade Vale do Cricaré
Educação no sistema prisional: ressocialização includente ou excludente	Lavandoski (2019)	TCC	Faculdade Guairacá
A EJA no sistema penitenciário: inclusão e ressocialização	Almeida; Lima; Lopes (2019)	Rev. Pemo	UECE
Educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo de caso	Andreata; Ferreira; Silva	Rev. Kiri-Kerê	Faculdade de Ensino

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

no Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares - ES	(2019)		superior de Linhares
Jovens e Adultos em privação de liberdade: os desafios do direito à educação como forma de ressocialização	Martins; Souza (2019)	Revista de pesquisa em políticas públicas	UFRN

Fonte: Autores, 2023.

Os resultados obtidos mostram que há uma ênfase na questão da ressocialização quando se discute a alfabetização de jovens e adultos no sistema prisional. Todos os manuscritos selecionados abrangem o período entre 2019 e 2023, mostrando que há um renovado interesse por essa discussão nos meios acadêmicos.

Isso pode ser verificado pelos trabalhos acadêmicos de conclusão de curso que aparecem na tabela, sendo uma dissertação de mestrado e duas monografias. Os resultados apontaram que os três TCC'S apresentados na tabela pertencem a outros Estados da federação, levando a inferir que a temática da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional se faz nas várias regiões de país, evidenciando o quanto a questão do encarceramento em massa e a necessidade de repor a cidadania dos apenados está na ordem do dia, sobretudo em um país onde a segurança pública se apresenta como um dos principais problemas que afligem os cidadãos.

Observou-se também que os estudos sobre a EJA e sua aplicação nos presídios é feito também por meio das revistas universitárias. Os cursos de Pedagogia vêm travando essa discussão e disponibilizando espaços de diálogo dentro da academia, a fim de que professores e alunos possam ampliar esse debate. Novamente é relevante notar que essas revistas universitárias que discutem o problema da educação no sistema prisional estão em várias regiões do país, do Sul ao Sudeste, passando pelo Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Como é possível notar, essas revistas se concentram não apenas nas Universidades Federais, mas nos Centros Estaduais de Ensino, o que ajuda a ampliar o espaço de diálogo e discussão sobre os efeitos do ensino nos presídios, com impactos positivos tanto para o sistema carcerário, quanto para a escola e, como não poderia deixar de ser, redundando em ganhos a toda a sociedade.

A temática central de cada texto versa, como já foi dito anteriormente, sobre a inclusão, ressocialização, construção da cidadania. Porém, não obstante este eixo central, cada autor busca destacar algum elemento específico, o qual tem a ver com as realidades de cada Região e também do Estado onde a pesquisa foi realizada e também com os descritores que serviram de base à pesquisa dos textos.

No que diz respeito à temática Educação e EJA foram selecionados 3 artigos. Neles, a questão da educação no sistema prisional é vista sob a ótica dos desafios que são colocados aos educadores e ao poder público (ALVES; TAVARES; ALVES, 2021). Por outro lado, é colocada a partir do ponto de vista dos presos, como possibilidade de reinserção na vida civil (OLIVEIRA, 2021).

Em suas discussões sobre o trabalho docente em espaços de privação de liberdade, Cabral, Laffin e Onofre (2020) procuram expandir o horizonte da ação da EJA nos cárceres, enfatizando o papel do professor no processo de despertar a noção de cidadania e de reinserção dos presos nos espaços de convivência social. Esta perspectiva não se detém apenas na aplicação dos conteúdos, mas na dinâmica da alfabetização e letramento como participação na construção da cidadania.

O texto de Donegá e Mello (2020) dialoga com o tema Educação e EJA a partir da regulamentação do ensino médio nas prisões, ocorrida em 2015. As autoras se concentram nos três objetivos da pena de prisão (punição retributiva do mal causado a outra pessoa, prevenção contra a prática de novos crimes e regeneração da pessoa) para destacar o papel ressocializador e regenerador da pena. Ainda que a introdução do currículo do ensino médio no ambiente carcerário amplie as condições de inserção no mercado de trabalho, as autoras concentram sua reflexão no aspecto regenerativo da educação, que encontra na prisão o terreno fértil para exercer seu caráter libertador.

Em relação ao descritor Educação Prisional também foram selecionados três textos. No que diz respeito ao trabalho de Araújo (2020) a pesquisa se volta para o olhar dos alunos do sistema carcerário da cidade de São Mateus, no Espírito Santo. A autora se detém na questão do letramento, observando as respostas dos presos em relação ao sentimento de não saber ler e escrever. A partir dos sentimentos de tristeza e impotência revelados por alguns apenados ante as dificuldades da leitura e da escrita, a autora discorre sobre a alfabetização e letramento como um objetivo que vai além da vida escolar e se insere na vivência de cada indivíduo.

Portanto, a educação no sistema prisional abre a compreensão dos presos, fazendo com que exercitem a reflexão, melhorando suas reações às diversas situações da vida, sem que incorrem na violência, no roubo e em todas as ações que são condenadas pelo Estado.

Ainda no que diz respeito à temática da Educação Prisional, os autores se referem ao papel inclusivo da educação. Mesmo dentro dos presídios, a alfabetização está sustentada pela legislação, que prevê o ensino nos presídios não apenas como complemento à educação formal, mas caminho de inclusão e ressocialização. Isso significa retornar ao convívio social e vislumbrar uma nova perspectiva de vida (ALMEIDA, LIMA, LOPES, 2019).

Outro aspecto importante no que toca à discussão sobre a Educação Prisional que ressalta nessa discussão é avaliar o próprio caráter de tal ressocialização, como pode ser notado no trabalho de Lavandoski (2019) o qual, com base na análise da legislação brasileira e nas produções dos organismos internacionais, alerta para o caráter inclusivo da educação nos presídios. Isso significa que os presos necessitam muito mais do que simplesmente aprender a ler e escrever. Eles precisam conscientizar-se do seu papel no mundo, no momento em que deixam o cárcere e se reinserir na sociedade.

Por fim, o descritor Alfabetização e Reclusão foi trabalhado a partir de três textos, que enfatizaram o aspecto humano dos presos e como isso tem a ver com a questão da ressocialização. O horizonte de atuação e a percepção de si mesmos, enquanto presos, precisam confluir para a valorização e exigência de que seus direitos sejam garantidos pelo poder público. Pode-se inferir também, com base no estudo de Andreato, Ferreira e Silva, (2019), que os detentos se veem atuando fora do cárcere como sujeitos morais, que se preocupam com o meio ambiente, que abdicam da mentira enquanto estratégia de elevação social. Com isto, o elemento ético acaba atingindo a percepção destes indivíduos, graças ao poder da palavra, vista para além dos códigos linguísticos.

Como elemento fundamental desta relação entre educação e encarceramento, a partir da pesquisa sobre Alfabetização e Reclusão, percebe-se que o maior desejo dos presos, mais do que a simples liberdade, é a aceitação, o respeito, sua reinserção na sociedade, no qual eles sejam vistos não como ex-detentos, mas como indivíduos sadios, comprometidos com o bem-estar social. O apelo educacional faz com que eles desejem ser vistos e tratados como humanos (MARTINS; SOUZA, 2019).

Os presos desejam não apenas aprender os códigos linguísticos e, a partir deles, ler e escrever. Eles desejam se reconhecer nas falas, nas regras ortográficas, nas relações semânticas entre os vocábulos.

Ao se pensar as práticas de letramento para a modalidade da EJA, ainda que trabalhada no ambiente prisional, é necessário recordar que há alguns anos era considerada letrada a pessoa que soubesse ler e escrever. Entretanto, nos dias atuais, marcados pela era do conhecimento e pelo advento das tecnologias da informação e comunicação, não é possível conservar essa visão mecânica do aprendizado da língua.

Mais do que dominar os códigos, é importante que o indivíduo saiba, através da leitura e escrita, compreender o mundo que o cerca, interagir com os outros, entender as mensagens subliminares que estão por trás das comunicações cotidianas, quer no seu âmbito privado, quer no social. Quando aplicada e vivenciada no sistema penitenciário, esta compreensão de alfabetização reconfigura a finalidade da pena, com ganhos expressivos aos apenados e à sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES/ CONCLUSÃO/ NOTAS FINAIS

- Com o estudo obteve-se cenário conceitual importante, capaz de esclarecer a relevância da alfabetização na realidade prisional brasileira. A função exercida por esta modalidade, quando aplicada entre os reclusos, é a de fomentar a reflexão sobre a cidadania e contribuir na ressocialização destes indivíduos.
- Entende-se que ficou demonstrada a importância da alfabetização de jovens e adultos no sistema prisional. Os textos selecionados evidenciaram a incidência positiva da educação no ambiente prisional, uma vez que abre o horizonte de vida dos presos, proporcionando opção de reconstrução de sua vida pessoal e social.
- Sugere-se novos estudos sobre a temática com fim de aprofundamento no que tange a conhecer melhor a realidade do processo de alfabetização no sistema penal brasileiro, dada a limitação da pesquisa em obter fontes e bancos de dados mais robustos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Wanderson Ramon Cardoso de. FONSECA, Douglas Silva. Desafios no ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos – EJA em Iraguaína – TO. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. **Revista REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, e21062, maio-agosto, 2021.

ALVES, Brêna Maria de Souza; ALVES, Márcia de Albuquerque; TAVARES, Maria Creuza da Silva. Desafios da Educação Prisional no Brasil. In: **UNIESP**, São Paulo, 2021.

ALMEIDA, Danusa Mendes; LIMA, Nara Lúcia Gomes; LOPES, Maria Janaina Rabelo. A EJA no sistema Penitenciário: inclusão e ressocialização. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019

ANDRADE, Verônica Barbosa; ASSIS, Vivianny Bessão de. Apontamentos sobre o processo de alfabetização e letramento na EJA: relatos de alunos e professores. **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 | Número 12 – 2020.

ANDREATA, Cidimar; SILVA, Crislaine Souza Pereira da; FERREIRA, Sinara Castro. Educação de jovens e Adultos no Sistema Prisional: um estudo de caso no centro de Detenção e Ressocialização de Linhares/ES. **Revista Kiri-Kerê Pesquisa em ensino**. Nº 7. Dezembro 2019.

ARAUJO, Marenilda Gomes do Nascimento. **Desafios e possibilidades da alfabetização no sistema prisional em São Mateus – ES**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus - ES, 2020.

ASSIS, Carmen Lúcia de Cássia Pongelupe. **As memórias passadas e a alfabetização na EJA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos) – UFMG – Belo Horizonte, 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Leitura do mundo e educação em Paulo Freire. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e258577, 2022.

CABRAL, Paula; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96663, 2020

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 4ª ed. Lajeado: Editora Univates, 2020.

DONEGÁ, Magda Sílvia; MELLO, Maria Aparecida. Funções da Educação de Jovens e Adultos em Prisões. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 25: e204630, 2020.

DREYER, Loiva. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. **I seminário de representações sociais, subjetivas da educação-SIRSSE**, 2019. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5217_2780.pdf > Acesso em: out. 2023.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

FREITAS, Danielli Xavier. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Jusbrasil**, 2021. Disponível em: https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/144779190/odireito-a-educacao-nasconstituicoesbrasileiras?utm_source=Email&utm_medium=email&utm_campaign=link_share. Acesso em: out. 2023.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: out. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2019. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: out. 2023.

LAVANDOSKI, Patrícia de Fátima. **Educação no sistema prisional: ressocialização includente ou excludente? Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)** – Faculdade Guairacá - Guarapuava, 2019.

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**. Campinas, SP. v. 30 e20180024. 2019

MACHADO, Herika de Souza; SILVA, Suélen Maria Pereira da; SILVA, José Eduardo. Desenvolvimento infantil, educação e primeira infância: histórias infantis como alternativa pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e4410716373, 2021.

MARQUES, Bárbara Charlois; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 8 – nº 1 – 2019.

MARTINS, P. B. **Mundo letrado, mundo desejado: alfabetização e histórias de vida**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

MARTINS, Elizangela Fernandes; SOUZA, Luana Gines. Jovens e adultos em privação de liberdade: os desafios do direito à educação como forma de ressocialização. **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Ano VIII, 2019.

MATTOS, Luciano Oliveira. A Educação no sistema prisional. **Revista Educando**, Alagoas, Brasil, v. 12, n. 14, p. 100-119, jan/mar. 2019.

MENEZES, A. H. N., DUARTE, F. R., CARVALHO, L. O. R., & SOUZA, T. E. S. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE. e-book. 2019.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2020.

OLIVEIRA, E. S., PANTOJA, A. M. S., & AZEVEDO, R. O. M. D. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Revista Intersaberes**, 14(31), 389-303. 2019.

OLIVEIRA, Flávia, Assunção de. Pesquisa científica e educação: a importância do professor pesquisador dentro do espaço escolar. In: **FACCAT - Seminário internacional de educação, tecnologia e sociedade: ensino híbrido**. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Andr%C3%A9/Downloads/1460-Texto%20do%20Artigo-3757-1-10-20191210.pdf>. Acesso em out. 2023.

OLIVEIRA, Mycael Douglas Alves de. **A educação como ferramenta de ressocialização em um presídio de Pesqueira - Pernambuco**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2021.

OLIVEIRA, S. F. Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v.13, n. 1, 2020.

PACIEVITCH, Thais. Educação de Jovens e Adultos. **InfoEscola**, 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: out. 2023.

PEREIRA, Antônio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan/mar. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, R. A. **O conceito de práxis em Marx**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2019

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

CAPÍTULO X- DESVELANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHING AND LEARNING MATHEMATICAL REASONING UNVEILED IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Aline Vasconcelos dos Santos, Especialista/Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Pernambuco – IFPE.

 <http://lattes.cnpq.br/1378405601719651>

 <https://orcid.org/0009-0009-3358-1933>

Luís Gustavo Coutinho Mota, Especialista/Licenciatura em Matemática Instituto Federal de Pernambuco – IFPE.

 <http://lattes.cnpq.br/0431723793270097>

 <https://orcid.org/0009-0004-5397-907X>

Diego Francisco da Silva/Faculdade de Ciências da Administração do Limoeiro

 <http://lattes.cnpq.br/3381127015674187>

1 INTRODUÇÃO/ NOTAS INTRODUTÓRIAS

O ensino de matemática passa por muitos desafios, como o de proporcionar aos alunos a construção de um significado concreto para os conteúdos propostos, que possam ser úteis para a compreensão e resolução de situações do dia a dia. Entre os conteúdos ministrados no 9º ano do Ensino Fundamental II, a função de 1º grau (função afim) se mostra um verdadeiro desafio para docentes e discentes, uma vez que os estudantes precisam de muitos conhecimentos prévios, como equação do 1º grau, leitura de gráficos e conjuntos numéricos.

A situação econômica familiar predominante é de pessoas que possuem o mínimo de sobrevivência. Nenhum dos alunos está em situação de pobreza extrema. Os discentes engajados nos projetos e atividades propostas pela escola, são idealizados ouvindo a opinião dos professores e dos alunos também. Como afirma Esteban (2000, p.5, apud SAMPAIO, 2003, p. 8),

(...) o conhecimento está em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução; todo saber, assim como todo não saber, é relativo ao padrão tomado como referência e é provisório. A tensão conhecimento/desconhecimento é inerente ao processo ensino/aprendizagem, que envolve multiplicidade de sentidos, complexidade e heterogeneidade. (ESTEBAN, 2000, p.5, apud SAMPAIO, 2003, p. 8).

O estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os desempenhos dos estudantes frente aos parâmetros curriculares da disciplina de matemática. A necessidade de estímulos e auxílio pedagógico para que o ensino e aprendizagem se efetive de modo satisfatório, não só em relação às funções afim, mas em todos os conteúdos de matemática. Dentre as variáveis com as quais a escola tem que lidar, acontece a dificuldade devido ao tempo de Pandemia da Covid-19 e acontece uma série de consequências para o setor da educação, especialmente, em países com população numerosa, conforme aponta Dias et. al (2020, p. 5).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Uma função estabelece uma ligação entre cada elemento de um conjunto (domínio) a um único elemento de outro conjunto (contradomínio), e pode estar presente no cálculo de valores em várias situações do cotidiano, como no clássico exemplo da bandeirada de táxi: Um taxista cobra R\$

4,30 a bandeirada mais R\$ 1,10 por quilômetro rodado. O preço a pagar pelo passageiro é dado em função do número de quilômetros rodados, o que nos leva à função a fim $4,30 + 1,10 x$.

O ponto de partida para a reflexão das dificuldades com o aprendizado sobre funções afim foi a análise de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Existem dificuldades por parte dos alunos com relação ao assunto selecionado, a falta de conhecimentos básicos de Matemática causa certa estranheza e até repulsa por parte dos alunos, o que faz com que a disciplina, de uma maneira geral, provoque uma seleção natural daqueles que têm aptidão para esse componente.

É notável que a falta de acesso a aparelhos tecnológicos, como por exemplo *smartphones*, a necessidade de trabalhar e a dificuldade de acompanhar das aulas remotas atrapalharam, isso quando não impossibilitaram, o progresso acadêmico, conforme aponta Senhoras (2020). Não basta apenas ter acesso à internet, uma vez que a problemática era multifatorial. A promoção de aprendizagem efetiva no período de suspensão das aulas, demandava a garantia de uma estrutura que combinasse uma série de fatores.

Percebeu-se a defasagem em assuntos relacionados com anos anteriores ao 9º ano, como Conjuntos, Pares Ordenados, Plano Cartesiano, Equações de 1º grau, bem como os mais básicos, como frações e expoentes, criando uma espécie de acúmulo ou simplesmente um efeito “bola-de-neve”, e realizou-se uma análise sobre as causas que levaram a esse déficit.

As dificuldades que os alunos revelam no tema funções estão muito relacionadas com a ambiguidade intrínseca do simbolismo matemático, com o contexto restrito no qual os símbolos são ensinados, bem como com o tipo limitado de tarefas e, ainda, com a própria interpretação que o aluno faz delas (SAJKA, 2003). Segundo Rodrigues (2005, p. 5):

É importante que a presença do conhecimento matemático seja percebida, e claro, analisada e aplicada às inúmeras situações que circundam o mundo, visto que a matemática desenvolve o raciocínio, garante uma forma de pensamento, possibilita a criação e amadurecimento de ideias o que traduz uma liberdade, fatores estes que estão intimamente ligados a sociedade. Por isso, ela favorece e facilita a interdisciplinaridade, bem como a sua relação com outras áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, literatura, música, arte, política, etc.) (RODRIGUES, 2005, p.05).

Assim, abrangendo tantas áreas e tendo tamanha importância, a linguagem matemática deve ser desenvolvida em cada estudante de modo satisfatório, para que ele saiba compreender melhor o mundo que o cerca e consiga resolver situações com o uso do conhecimento de funções e outros assuntos.

O desinteresse pela matemática por parte dos estudantes é extremamente comum, em geral pela forma com que ela é trabalhada em sala de aula. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p.42), pode-se ressaltar que:

É consensual a ideia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular da matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa a sua prática. Dentre elas, destaca-se a história da matemática, as tecnologias da comunicação e os jogos como recursos que podem fornecer os contextos dos problemas, como também os instrumentos para construção das estratégias de resolução. (BRASIL, 1998, p. 42).

A prática do professor deve passar por reflexão e aperfeiçoamento constantes, mediante formações continuadas, leitura, atualizações, para que jogos e outros recursos passem a fazer parte do ensino da Matemática e facilitem a aprendizagem dos alunos. Esta disciplina precisa deixar de ser vista como inalcançável, inatingível ou de domínio de poucos, e isso só é possível através dos esforços de várias partes convergindo para este fim.

A estrutura física da escola possui uma grande importância no aprendizado dos estudantes, uma vez que, para uma melhor concentração no momento dos estudos, é necessário que o ambiente seja bem arejado, livre de ruídos incômodos, bem iluminado e equipado com ferramentas que

possibilitem um trabalho mais eficiente por parte dos professores. As salas de aula devem possuir uma quantidade de alunos que permita um bom trabalho por parte dos professores, em que seja possível dar o mínimo de atenção a cada aluno e perceber suas dificuldades de aprendizagem, a fim de pesquisar meios de sanar os problemas encontrados.

A família possui papel importante no desenvolvimento cognitivo dos alunos e na sua relação com o mundo, e, assim, “podemos inferir que a família é, ao mesmo tempo, origem e consequência da influência de forças diversas, quer psicológicas, econômicas, culturais e todas as outras que fazem parte do universo”. (SILVA, 2004. p.18).

A realidade de cada aluno influencia no processo de ensino e aprendizagem, e deve ser levada em consideração pelo professor e pela escola. Como exemplos, observa-se que uma alimentação deficiente pode ocasionar problemas de memória, problemas familiares podem tirar a concentração, falta de acesso a tecnologia pode comprometer o rendimento escolar.

As dificuldades encontradas em sala de aula devem servir como base para um planejamento que tenha a perspectiva de mudar o quadro e que seja capaz de incluir meios que auxiliem os alunos menos favorecidos, de forma que todos tenham a oportunidade de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia desenvolvida neste trabalho teve uma abordagem qualitativa e quantitativa de forma descritiva. Uma abordagem qualitativa se utiliza de dados formados a partir de conceitos e métodos. Uma abordagem quantitativa envolve dados mensuráveis com precisão. É descritiva por buscar entender como todos os elementos encontrados têm relação com o tema em questão.

O estudo tem como campo de pesquisa uma escola da rede municipal de ensino, onde se realizou o estudo em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Os procedimentos metodológicos envolvem a observação do ambiente escolar, a sala de aula, entrevista com funcionários, equipe gestora e estudantes e a realização de uma (01) pergunta com a participação dos vinte (20) estudantes, a fim de realizar um diagnóstico sobre a situação deles e a relação com o ensino e aprendizagem e uma (01) questão avaliativa referente ao conteúdo Função do 1º Grau.

O desenvolvimento do estudo se deu com a observação do ambiente escolar, que levou a uma diagnose contendo as características principais dos aspectos físico e sociais.

Existe defasagem educacional com relação ao assunto Função do 1º Grau no que diz respeito ao público-alvo desta pesquisa, alunos do 9º. A observação, análise, interpretação, e, por fim, apresentação por meio dos dados coletados e eventuais soluções mostram seu desenvolvimento estudantil diante do conteúdo lecionado.

3 METODOLOGIA

Trata-se de abordagem quantitativa relativamente simples em seu preenchimento, envolvendo dois âmbitos – pedagógico e familiar, destrinchados em fatores previamente escolhidos, conforme desenvolvimento e andamento da pesquisa.

Alguns fatores escolhidos envolvem questões ligadas ao aluno ou que afetam o seu desenvolvimento durante os períodos letivos podendo, de forma abrangente, envolver períodos já estudados, principalmente para aqueles que já faziam parte da escola em anos anteriores.

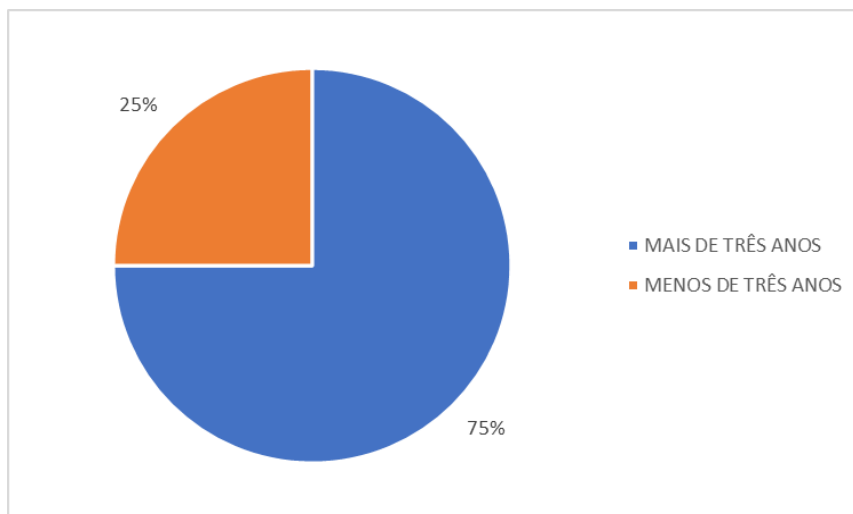
O questionário abordou apenas uma questão sobre função do 1º grau, a fim de verificar se os alunos compreendem como uma função pode ser escrita através de uma expressão.

Por se tratar de uma escola localizada num distrito municipal, abrange um público muito específico, moradores com raízes na região há anos e que dificilmente, no período escolar básico nos dias atuais, são parte de uma espécie de êxodo para cidades maiores ou centro da região, notado pelo fato de que mais de 80% dos alunos estão na referida escola por, no mínimo, três ou mais anos.

O gráfico a seguir mostra o tempo em que os alunos da turma 9º ano estão matriculados, sendo uns alunos matriculados há mais de 3 (três) anos e outros matriculados há menos de 3 (três) anos, conforme Gráfico 1.

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Gráfico 1 - Tempo de matrícula dos alunos.



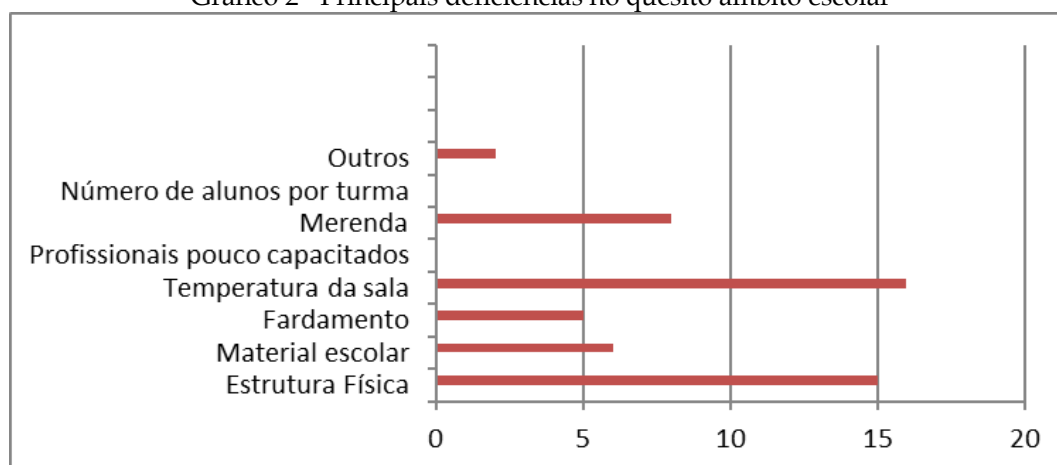
Fonte: Aline Vasconcelos, 2022.

Os resultados obtidos, já tratando-se dos âmbitos e respectivos fatores escolhidos, são irrelevantes quando se trata de uma abrangência municipal ou regional, não podendo ser comparado com outros setores do município e também com outras regiões e suas instituições, já que foram colhidas informações de apenas de alguns alunos.

Dessa forma, não se pode tratar os resultados dos dados coletados como verdades absolutas e que pertençam a uma totalidade, mas certamente dão subsídios para entender que pontos podem ser investigados e eventualmente sanados para melhor aproveitamento escolar dos alunos da instituição escolar escolhida.

Nos dados observa-se que não destoam da maioria dos materiais consultados e pesquisas já realizadas. Geralmente as responsabilidades pelo baixo aproveitamento escolar, segundo esses alunos, recaem sobre a própria escola ou a gestão, como foi o caso de 75% e 80% dos alunos ao apontarem como determinantes negativamente a estrutura física e temperatura da sala, respectivamente (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Principais deficiências no quesito âmbito escolar



Fonte: Aline Vasconcelos, 2022.

Segundo Monteiro e Silva (2015), a sala de aula é o espaço principal onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, havendo desconforto térmico ou ausência de condições de comodidade

tanto para o professor e o estudante, esse processo será defasado. Em concordância com esse fato, Viana e Santos (2021) ressalta que além dos fatores supracitados, até mesmo a má alimentação influencia no rendimento escolar das crianças, pois o estudante não consegue se manter concentrado em sala de aula. O fator nutricional remete tanto ao ambiente escolar como às condições socioeconômicas das famílias.

A importância da família e em um ambiente salutar além dos muros do colégio, abordou-se questões pessoais como influenciadoras nesse processo, mas é visualizado um certo receio, podendo os próprios alunos considerarem como questões de ética em não tratar de assuntos pessoais em pesquisas acadêmicas.

A exceção nesse sentido particular se deu quando a maioria dos alunos, dos que optaram por esse âmbito, responderam que sequer possuem um “Local adequado” em sua residência para estudar. Abordou-se a condição social do público-alvo, em sua maioria descendentes de agricultores, com poucos recursos, cujas residências oferecem pouco ou nenhum espaço adequado para estudos.

Sabe-se que os problemas acumulados entre gestões públicas e geralmente numa espécie de “bola de neve” são formados, no entanto, ao revelar as responsabilidades pessoais e expô-las pode causar certo desconforto e nem sempre é fácil realizar autocríticas. Mas, deve-se quebrar esse paradigma e atentar para uma realidade cada vez mais determinante para o bem social do aluno.

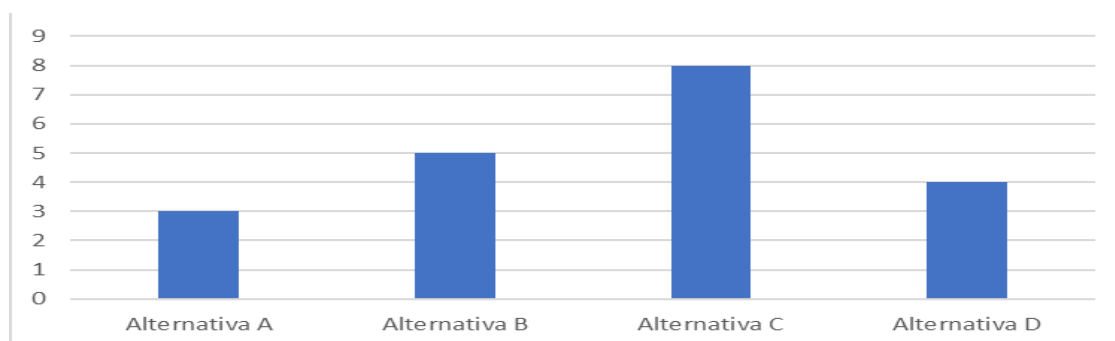
Procura-se camuflar ou esconder as dificuldades decorrentes de todo e qualquer seio familiar e atribuir a responsabilidade a outros quando se sabe que o problema está bem vívido. Colabora para isso, o momento e convívio atuais, onde tudo necessita de celeridade, afasta cada vez mais as famílias e promovem vários tipos de empecilhos que influem negativamente na vida do aluno.

Não obstante, o mínimo parece ser muito difícil sob a ótica das gestões - acusações, troca de farpas, olhar direcionado ao capital e ao próprio bem-estar tiram a possibilidade de que jovens possam simplesmente aprender e produzir a favor de uma coletividade, justamente porque não lhes foi oferecido um bem tão essencial, que é uma educação de qualidade.

Na aplicação do questionário com uma questão sobre função do 1º grau, poucos alunos marcaram a alternativa correta. A alternativa é semelhante à outra, invertendo apenas as ordens do coeficiente angular e o termo independente. O resultado do questionário aponta que mais da metade da turma não compreendeu ainda como formar uma expressão que represente uma função ou não compreendeu o que a questão pedia, ou ainda, tem dificuldade em interpretar questões e textos. De toda forma, é um resultado alarmante.

A questão diz respeito a uma situação do cotidiano em que se pode empregar o conhecimento de função do 1º grau, a respeito de um valor a ser pago pelo cliente a um técnico. Ainda assim, o resultado ainda foi considerado ruim, visto que mais da metade dos alunos erraram a questão, como o gráfico 3 mostra.

Gráfico 3 - Resultado do Questionário sobre a Função do 1º Grau.



Fonte: Aline Vasconcelos, 2022.

Todos os profissionais da educação e gestão pública, da constatação da falta de ações coletivas e convergentes no sentido da promoção de uma educação de qualidade, de respeito ao próximo e da pureza do senso comum também abordado por Mesquita, 2015.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa buscou verificar quais são as causas das dificuldades dos alunos com relação aos conteúdos de matemática, mais especificamente, quanto ao estudo das funções de 1º grau. O questionário e as entrevistas revelaram que a grande maioria dos alunos tem dificuldade em compreender situações-problema que envolvam funções afim, ou seja, de que modo podem utilizar este conteúdo.

Acredita-se que a educação brasileira obteve algum progresso ao longo dos anos, por ter conseguido inserir mais estudantes no âmbito escolar, porém é necessário fazer com que a qualidade do ensino acompanhe esse progresso e que o ensino da matemática consiga o êxito necessário para tirar o país de índices tão baixos nos resultados acerca do rendimento dos alunos nesta disciplina.

A defasagem escolar tem como plano de fundo a falta de investimentos por parte dos poderes públicos, a má distribuição de renda entre a população, a falta de oportunidades, a cultura repassada de geração em geração de que a educação não tem tanta importância quando deveria ter e a falta de participação da família na educação de crianças e adolescentes.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa buscou verificar quais são as causas das dificuldades dos alunos com relação aos conteúdos de matemática, mais especificamente, quanto ao estudo das funções de 1º grau. O questionário e as entrevistas revelaram que a grande maioria dos alunos tem dificuldade em compreender situações-problema que envolvam funções afim, ou seja, de que modo podem utilizar este conteúdo.

Acredita-se que a educação brasileira obteve algum progresso ao longo dos anos, por ter conseguido inserir mais estudantes no âmbito escolar, porém é necessário fazer com que a qualidade do ensino acompanhe esse progresso e que o ensino da matemática consiga o êxito necessário para tirar o país de índices tão baixos nos resultados acerca do rendimento dos alunos nesta disciplina.

Conclui-se que a defasagem escolar tem como plano de fundo a falta de investimentos por parte dos poderes públicos, a má distribuição de renda entre a população, a falta de oportunidades, a cultura repassada de geração em geração de que a educação não tem tanta importância quando deveria ter e a falta de participação da família na educação de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 06 jun. de 2022.

DIAS, Gustavo *et al.* Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará-Brasil: Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid-19(Sars-Cov-2). **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.6, p.37906-37924, jun. 2020.

MESQUITA, D. P. Acompanhamento familiar, desempenho escolar e atitudes dos alunos em relação à matemática. In: **I JEM JORNADA DE ESTUDOS DA MATEMÁTICA**, n.1. 2015, Marabá/Pará/Brasil. Anais [Jornada de estudos da matemática]. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2015.

MONTEIRO, J. S.; SILVA, D. P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez. 2015.

RODRIGUES, L. L. **A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

SAMPAIO, C. S. **A complexidade do processo ensino aprendizagem e a possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva na escola de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, In: ANPEd, 2003.

SAJKA, M. O entendimento do conceito da função no Ensino Fundamental: estudo de caso. **Educational Studies In Mathematics**, [S.L.], v. 53, n. 3, p. 229-254, set. 2003. Springer Science and Business Media LLC.

SENHORAS, E. M. **Impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID2775_01102020143743.pdf> Acesso em 29 abr. 2022.

SILVA, Cláudia Maria da. Indenização ao filho: descumprimento do dever de convivência familiar e indenização por danos à personalidade do filho. **Revista Brasileira de Direito de Família**. Porto Alegre: Síntese/IBDFAM, v. 6, n. 25, p. 122-147, ago./set. 2004.

VIANA, F. J. S.; SANTOS, P. F. Fatores que Ocasionam as Dificuldades de Aprendizagem das Crianças. **Id on Line Rev. Psic.** V.15, N. 57, p. 779-787, Outubro/2021 - Multidisciplinar. ISSN 1981-1179.

CAPÍTULO XI - ENSAIO SOBRE A LIBERDADE DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

ESSAY ON THE FREEDOM OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Ana Karoline de Carvalho Silva, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFPE)



<http://lattes.cnpq.br/1898437974018542>



<https://orcid.org/0000-0001-5645-2725>

Antônio Hélton Vasconcelos dos Santos, Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente
(PRODEMA/UFPE)



<http://lattes.cnpq.br/7867220527694575>



<https://orcid.org/0000-0001-9241-1162>

Natanael José da Silva, Licenciado em Geografia (Instituto Federal de Pernambuco/IFPE)



<http://lattes.cnpq.br/3388884465841233>



<https://orcid.org/0009-0005-8282-3549>

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esse capítulo traz com objetividade os dilemas que envolvem a busca pelo conhecimento científico, enfatizando a necessidade da liberdade de saberes para que se possa ter investigações pautada na verdade. Os regimes totalitários de diversas naturezas (religioso, político, ideológico, econômico, entre outros), historicamente, mostra que sua atuação reduz o processo de aquisição do saber científico à prática dogmática, retirando a autonomia do livre pensamento e questionamento da realidade.

Tal fato é preocupante, pois a procura pela lógica da razão fica restrita à falácia e o caminho para se chegar a soluções dos problemas presentes na sociedade permanece estagnado. Deste modo, a Ciência deve ser livre de amarras tendo foco em métodos precisos para cada investigação. Diante o exposto, o objetivo deste estudo é analisar o contexto da liberdade do pensamento no desenvolvimento do conhecimento científico. Para isso, foi realizada a leitura e sínteses de obras acadêmicas importantes em relação a esta área objeto da pesquisa.

2 DE ONDE PARTE A CIÊNCIA?

A busca humana pelo conhecimento traduz a busca pela verdade (ou verdades) nos mais diversos flancos. Enxergar na superfície da realidade as portas para o todo real, também nos exige carregar as chaves certas sempre em mãos. Mas, antes de escolhermos as chaves certas, cabe-nos questionar: o que veio primeiro, a busca pela verdade, ou as intenções do que fazer com a verdade? Sair da caverna, tomar a pílula vermelha, tudo isso representa a busca pela verdade, mas quais as intenções dessa procura?

“E conhecereis a verdade, e ela vos libertará”, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, o primeiro dito faz parte do conjunto de textos mais vendidos do mundo - a Bíblia Sagrada -, e o segundo, herdado dos ideais iluministas, fez parte da Revolução Francesa, e até hoje se mantém como essência nas constituições de Estados democráticos do mundo ocidental. O ser humano clama por liberdade, liberdade para conhecer a si mesmo, conhecer o mundo, para participar da vida comum, e ao mesmo tempo, para se autogerir, administrar o que é “seu”, dominar o mundo e o que é outro. Então, logo podemos entender que o homem intenta a muitas liberdades, umas com a finalidade de se libertar de algo ou alguém e outras com o propósito de exercer poder sobre tudo o que lhe é externo. Seguindo esse raciocínio, a busca pelo conhecimento sobre a verdade do que é real está embasada tanto no desejo de atingir a liberdade pessoal e coletiva, quanto de atingi-la para cativar os outros.

Focando estritamente no conhecimento científico, um elemento que diferencia o saber científico do religioso e do popular é a razão, sendo essa uma das chaves para alcançá-lo. Segundo Pinker (2018), a razão defendida pelos iluministas, representa a avaliação das crenças conforme critérios objetivos, e portanto, a ciência se trata do refinamento dessa razão com a intenção de compreender o mundo, libertar a humanidade da ignorância e paranoia coletiva (atribuída especialmente às crenças e dogmas religiosos) através de métodos racionais como o ceticismo, o falibilismo, o debate aberto e a verificação empírica. Marconi e Lakatos (2011), ao elencar as características do conhecimento científico, apontam também o caráter sistemático de organização lógica das ideias e por fim, o reconhecimento de que novas proposições e técnicas podem surgir e reformular todo o saber já acumulado.

O historiador Yuval Harari (2015) em seu capítulo “A descoberta da ignorância” vai dizer que o parâmetro real do conhecimento científico é a sua utilidade e não necessariamente se ele é verdadeiro. O conhecimento tem que dar subsídios ao poder, que representa as forças ideológicas, políticas e/ou econômicas. A ciência não tem como predicado a deliberação do que fazer e de como utilizar o resultado de suas descobertas, cabendo esse privilégio às forças que a financiam e influenciam a sua agenda científica.

Essas forças que passaram a ditar os interesses da ciência desde a revolução científica associadas ao modelo político-econômico neoliberal que vigora no mundo capitalista gerenciam o conhecimento científico de forma privada, mesmo este sendo financiado pela sociedade. O desenvolvimento da ciência e tecnologia, ao passo em que nos fez atingir o “estágio supremo evolutivo” da artificialização da natureza (SANTOS, 1996), também se virou contra os interesses de comunidades e tornou-se uma ameaça a grupos humanos específicos, violando seus direitos (YEPES, 2020). Dessa forma, alguns pensadores como o filósofo italiano Franco Berardi (apud YEPES, 2020) vão defender a necessidade de uma emancipação do conhecimento do paradigma econômico vigente como forma deste passar a servir aos interesses da maioria. Mas será realmente possível essa separação?

3 TECNOCIÊNCIA: QUANDO A CIÊNCIA APOSTOU NO CONJUNTO DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA SUPERAR OS DESAFIOS DO AMBIENTE E DA IGNORÂNCIA HUMANA

A ciência que vemos hoje tão próxima a tecnologia nem sempre foi assim. Antes da ciência, a técnica e os instrumentos já acompanhavam os seres humanos como forma de sobrevivência para lidar com as adversidades do ambiente. Na sociedade antiga, a formação da linguagem articulada, a criação de instrumentos de pedras brutas, uso do fogo e criação do arco e flecha, logo evoluíram para outras técnicas como criação e domesticação de animais, cultivo de plantas e posteriormente a fundição de minerais com metais, a escrita alfabética e o avanço para o período da indústria no século XIX. Junto com as técnicas se desenvolveram os mais diversos ramos da produção, a especialização dos ofícios e a necessidade de maior força de trabalho, o que acabou por transformar prisioneiros de guerra em escravos que servissem ao aumento da produção (ENGELS, 1984).

A Ciência moderna passa a se desenvolver a partir das grandes navegações financiadas pelo imperialismo europeu entre os séculos XV e XX. Em busca de novos conhecimentos para conquistar novos territórios, os impérios adotaram uma visão global. Reuniram e acumularam conhecimentos de outros países e povos não europeus, contribuindo para a chamada revolução científica entre os séculos XVI e XVIII. Foi nesse período, mais precisamente entre os séculos XVII e XIX, que a ciência, a indústria e a tecnologia (militar) se cruzaram, e, num contexto já capitalista, transformaram aceleradamente o mundo (HARARI, 2015).

Nas grandes Guerras Mundiais, o salto gigantesco na ciência e tecnologia trouxe produções científicas como fertilizantes, bombas atômicas e avanços na medicina, todos baseados em interesses políticos, ideológicos e econômicos que cresceram nas costas das mortes de judeus, russos e outros grupos sociais não considerados pertencentes à “raça ariana”. Hoje em dia, indústrias tomam conta de vários mercados através de uma concentração horizontal, em sistemas de integração tanto

complementar quanto lateral, definindo, através de pesquisas e tecnologia, os padrões e as velocidades do consumo mundial. Um exemplo recente é o da alemã Beyer (química e farmacêutica) que comprou a maior empresa de sementes e agrotóxicos do mundo, a Monsanto⁷. Num esquema de integração lateral, a fusão ocorre visando a produção de bens que se relacionam. Sementes transgênicas de alimentos que estão na base do consumo alimentar humano, venenos agrícolas e medicamentos para prolongarem a expectativa de vida.

Esse uso da tecnociência causa dependência nos agricultores por parte das empresas para obterem sempre as sementes modificadas, já que a modificação genética é realizada visando também a impossibilidade do plantio a partir das sementes geradas por plantas de sementes modificadas; há dependência dos fertilizantes e pesticidas agrícolas dessas empresas para a manutenção da produção conforme as condições “garantidas” de fábrica; existe incorporação de pequenos produtores de sementes, acirrando o monopólio e acabando com os negócios locais; fica fragilizado o pequeno agricultor familiar, já que tecnologia que deve ser apropriada é cara e cria efeito de dependência dos produtos monopolizados, representando risco aos empregos e falências dos agricultores; observa-se estímulo ao uso de agrotóxicos cancerígenos e poluentes do ambiente; fica reduzida a variedade e qualidade de alimentos disponíveis no mundo; e por fim, com menos concorrência de mercado, os preços das comidas podem aumentar.

Mas acreditar que apenas as indústrias são responsáveis pelo avanço científico e tecnológico atual com seus investimentos deixa de considerar a importância do Estado e de suas instituições públicas por trás de muitos processos. Mazzucato (2014) apresenta o Estado, visto como burocrático e acomodado, investiu e ainda investe no desenvolvimento de pesquisas nas universidades públicas, gerando tecnologias e inovações que são aproveitadas e utilizadas por multinacionais farmacêuticas e eletrônicas. Um dos exemplos que chama mais atenção em seu livro é o da empresa norte-americana *Apple*. Tal empresa, referência em tecnologia de ponta, tem seus mais notáveis avanços, como a tela touchscreen e o assistente virtual acionado por voz, baseados em estudos de instituições públicas europeias como a antiga Royal Radar Establishment e da *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*, além de ter tido seu primeiro investimento garantido através da *Small Business Investment Company*, órgão público americano para incentivo a novos empreendimentos⁸.

Diante dos caminhos trilhados pela ciência e tecnologia desde o século XVI é impossível não concordar com a afirmação de Harari (2015) sobre a condução do que fazer do conhecimento científico por parte de interesses políticos, ideológicos e financeiros. Depois desse breve histórico dos usos e avanços científicos e tecnológicos, soa até inocente e precipitado acreditar numa possível emancipação do conhecimento do paradigma econômico vigente. É impossível fazer a ciência desconectada das dimensões políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais do mundo. Mas então... devemos entregar os pontos para que tanto empresas quanto governos ditam a agenda científica global de acordo com os seus próprios interesses?

4 PARA CONCLUIR: ENSAIOS DE UM FUTURO?

Todas as vezes que as pressões da sociedade foram ouvidas, e parcialmente atendidas, foram em momentos que resultaram de falhas no mercado associadas a falhas gerenciais do Estado, principalmente por posicionamentos situacionais dos governos, que geraram prejuízos à sociedade. Esses momentos representaram crises que impediram que o modelo e as escolhas adotadas continuassem a se perpetuar daquela forma, e por isso foi preciso se rearticular de outra maneira. Em todas as vezes que isso aconteceu, o mercado e o estado desenvolveram novos mecanismos para

⁷ Ver matérias atuais sobre a fusão e seus desdobramentos: <https://exame.com/negocios/bayer-e-monsanto-uma-fusao-crivada-de-processos/> e <https://www.brasildefato.com.br/2019/06/11/um-balanco-critico-de-um-ano-de-bayer-monsanto-avancando-juntos/>

⁸ Ver vídeo “Iphone: Invenção estatal” do canal Meteoro Brasil no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=MUQi5FaZX6M>

se penetrarem no tecido social e tomarem as rédeas da situação, mesmo que de forma implícita, muitas vezes, para a sociedade como um todo.

Porém, ainda assim a insatisfação social é um termômetro de mudança, algumas significativas e outras nem tanto. A sociedade passa a ser ouvida quando um ponto crítico se instala, evidenciando a saturação de medidas inadequadas ou insuficientes. O filósofo Victor Hugo Gómez Yepes (2020), aponta em seu livro a necessidade urgente de um controle público sobre a tecnociência, visando estabelecer debates entre a sociedade em geral e as comunidades específicas sobre mecanismos para compreensão da cultura material da atualidade de modo a lidar com a velocidade com que a tecnologia conquista o presente.

Mas acreditar na participação social como resposta para as mazelas do mundo também nos faz esbarrar nas dificuldades de encontrar métodos e técnicas que incitam a busca por informação e abertura de espaços e participação ativa nos debates e propostas para uma gestão da ciência de forma a beneficiar a população como um todo. Considerando o sistema ao qual estamos inseridos e as formas políticas predominantes, para que o conhecimento científico sirva a maioria, é preciso encontrar primeiro um ponto de confluência entre os interesses da sociedade, do Estado e do mercado. Não é negando a existência dessas forças que faremos uma ciência que sirva a todos, mas é reconhecendo que elas existem e que precisamos e podemos driblá-las e utilizá-las também ao nosso favor. Mas como? Bem, essa é a missão que cabe a nós e a todos os inconformados do mundo tentar descobrir.

REFERÊNCIAS

- BERARDI, Franco. **Futurabilidad**. 1ª ed. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1984.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 1ª ed. L&PM, 2015.
- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Metodologia científica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2011.
- MAZZUCATO, Mariana. **O Estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. Setor privado**. Barcelona: Editora Portfólio-Penguin, 2014.
- PINKER, Steven. **O novo iluminismo**. Companhia das Letras, 2018.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Edusp, 1994.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- YEPES, Victor Hugo Gómez. **La técnica: El umbral entre la cultura material y el materialismo de consumo. Por un debate social sobre la tecnociencia**. 1ª ed. Medellín: UPB, 2020.

CAPÍTULO XII - A ANIMAÇÃO EM STOP MOTION NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR: GUIA DIDÁTICO E VÍDEO PARA A ABORDAGEM DO CONCEITO DE PAISAGEM

THE STOP MOTION ANIMATION IN GEOGRAPHY EDUCATION: DIDACTIC GUIDE AND VIDEO FOR APPROACHING THE CONCEPT OF LANDSCAPE

Sandrielly do Prado Juvencio, Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia
(GEOPROF - CERES - GEOPROF) da UFRN.

 <http://lattes.cnpq.br/8471387360861046>

 <https://orcid.org/0000-0003-0504-4291>

Hugo Arruda de Moraes, Professor Doutor em Geografia e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF - CERES - GEOPROF) e do Programa de Pós-graduação e Pesquisa (PPGE) da UFRN.

 <http://lattes.cnpq.br/9546392459265148>

 <https://orcid.org/0000-0002-5126-4124>

1 INTRODUÇÃO

O ensino de geografia escolar se reveste de grande importância para a formação cidadã (DAMIANI, 1999), pois, desde cedo, é fundamental que o discente aprenda a realizar a leitura do mundo (CALLAI; DEON, 2018), principalmente, numa realidade heterogênea e, em constante processo de modificação (SANTOS, 1997). Nesse caminho, a incorporação de novos métodos e perspectivas de ensino são fundamentais e se fazem por novos processos de aprendizagem, abrindo espaço para um conhecimento mais significativo e que permita novas reflexões e saberes, a partir de seu contexto de existência (MORIN, 2014).

Tais caminhos são colocados dentro de um contexto de sociedade que passa por diversas alterações, principalmente, pela influência do meio técnico-científico e informacional (SANTOS, 2006). Dentre as várias dimensões desse processo, observa-se mudanças nas formas de comunicação, de trabalho e de consumo da sociedade, mas, também, há muitas alterações nas formas de ensinar e de aprender (RODRIGUES, 2019).

Assim, o uso da linguagem audiovisual (som e imagem) vem aumentando e ganhando um espaço cada vez maior dentro da sala de aula. À vista disso, um vídeo, por exemplo, enquanto linguagem audiovisual, quando bem aplicado dentro de sala de aula, pode transformar o modo de construção dos conteúdos, assim como a animação *Stop Motion*, que também pode representar uma ferramenta capaz de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem eficaz na Geografia escolar.

Nesse cenário, compreende-se que o *Stop Motion* se define como uma técnica de animação em que imagens fotográficas estáticas são postas em sequências, permitindo criar a ilusão de movimento de um determinado objeto (PURVES, 2011). Utilizado como uma ferramenta didática, o *Stop Motion* além de ser lúdico, pode permitir a construção de um saber ligado ao planejamento e à criatividade, uma vez que é uma técnica de animação com caráter artesanal (PURVES, 2011).

Dentro de tal perspectiva, o *Stop Motion* pode ser um instrumento poderoso de apoio no processo de ensino e aprendizagem para a Geografia escolar, possibilitando ao discente a construção de um saber para a leitura da realidade vivida. Em outras palavras, por meio de um conhecimento mais interativo, fruto também da potencialidade das tecnologias da informação e comunicação, o discente, ao passar pelo processo de construção dessa animação, poderá ser capaz de compreender os conteúdos em um diálogo com as dimensões que constituem o seu cotidiano, ou seja, o seu espaço geográfico.

Nesse entendimento, o presente capítulo possui como objetivo central apresentar elementos da produção de um guia didático e de vídeo de animação em *Stop Motion* como ferramenta para a

construção do conceito de paisagem, no âmbito do processo do ensino e aprendizagem em Geografia.

Estruturamos este escrito de modo a apontar, primeiramente, a abordagem didática e conceitual da pesquisa, seguida dos procedimentos metodológicos da produção do guia didático e videográfico. No segundo momento, o guia didático e suas partes. Na terceira seção, destacou-se as estratégias didáticas utilizadas na elaboração da animação em *Stop Motion*, abrangendo a pré-produção, produção e pós-produção. Por fim, as considerações finais.

2 A ABORDAGEM DIDÁTICA DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DO GUIA DIDÁTICO E VIDEOGRÁFICO

O aporte teórico que serviu de subsídio para a construção deste escrito encontra-se no emprego de conceitos norteadores diante da temática proposta, sendo eles: paisagem, linguagem audiovisual e animação em *Stop Motion*. Todos esses conceitos estão fundamentados dentro da perspectiva do ensino de Geografia nos anos finais do ensino Fundamental, a partir de um caminho teórico interpretativo basilar. Tal percurso objetivou discutir e compreender, dentro dessa perspectiva, as contribuições da produção do *Stop Motion* para a construção do conceito de paisagem, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem nessa etapa escolar.

Diante disso, assume-se uma abordagem didática centrada na construção de um saber baseado no diálogo, cuja perspectiva exige do professor engajamento junto ao educando, no processo reflexivo (FREIRE, 1987). Dessa forma, buscou-se uma leitura da paisagem que permitisse uma compreensão da realidade como algo que não é parado, estático, compartimentada e alheia ao discente. Para que isso ocorresse, caminhou-se na construção de um saber geográfico escolar que permitisse ao aluno realizar uma reflexão que tomasse como centralidade questionamentos e problematizações relacionadas ao espaço, algo bem próximo do que afirma Freire (1987, p. 47): “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

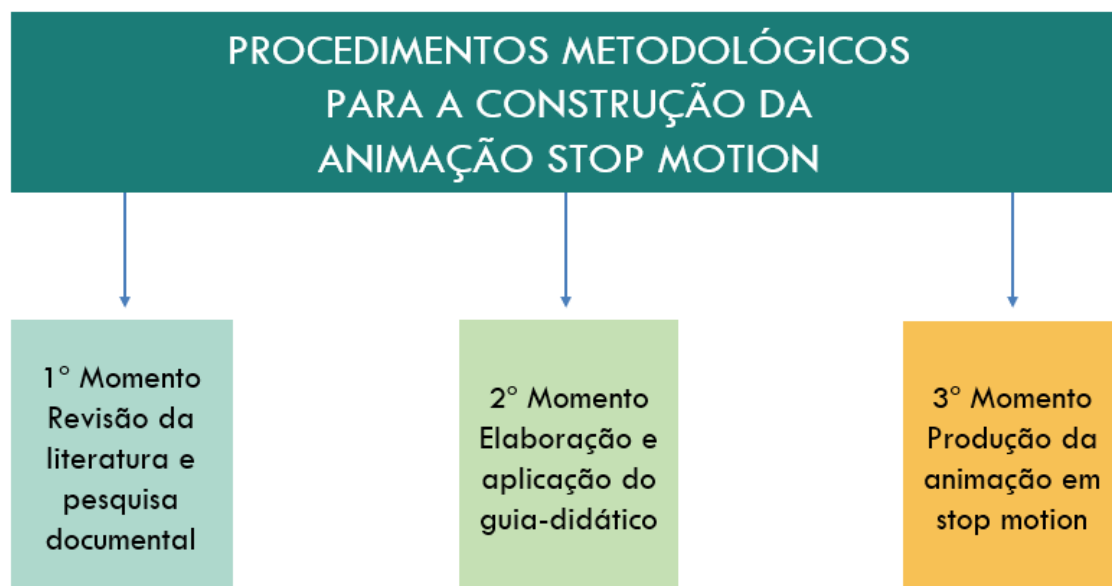
Nesse sentido, utilizou-se a perspectiva de inclusão dos sujeitos no tempo e no espaço, dentro de uma condição que pretende não só observar a paisagem, mas ler a realidade, com suas peculiaridades e conexões com o mundo (CALLAI, 2004; 2005).

Em vista disso, no âmbito da Geografia escolar, utiliza-se a animação em *Stop Motion* como uma linguagem capaz de auxiliar na compreensão do conceito de paisagem. Dessa maneira, evidenciam-se o processo e as estratégias da produção da animação e sua relação com o ensino de Geografia, possibilitando a construção de um saber dinâmico e interativo. Um processo que busca estimular a comunicação, a criatividade, a organização e a autonomia dos discentes, utilizando um recurso que, normalmente, está sempre em mãos: o telefone.

Ademais, buscou-se unir as habilidades que os alunos vêm desenvolvendo ao longo do seu cotidiano ao ensino, tecnologia e comunicação, pois utilizar-se-á a construção de uma linguagem audiovisual para compreender a percepção e o entendimento dos alunos sobre o conceito de paisagem. Isso possibilitou que os estudantes observassem, descrevessem, sentissem e analisassem o meio e, diante disso, fizessem suas reflexões para a elaboração do *Stop Motion*.

Nesse sentido, e com vistas à operacionalização da referida abordagem, visando a concretização do objetivo do presente escrito, utilizou-se como procedimentos metodológicos as etapas colocadas na Figura 01, a destacar: 1. Revisão da literatura e pesquisa documental; 2. Elaboração do guia didático; 3. Produção da animação em *Stop Motion* (Figura 1).

Figura 1- Fluxograma dos procedimentos metodológicos



Fonte: autores, 2023.

No primeiro momento, teve-se a base de leituras acerca dos conceitos norteadores diante da temática proposta, sendo eles: paisagem no ensino de geografia, linguagem audiovisual e animação em *Stop Motion*, em que nos referenciamos em Callai (2000, 2001, 2004, 2005, 2018), Santos (1997 e 2006), Cavalcanti (1998, 2012), Moran (1995 e 2000), Purves (2012) e Rodrigues (2019). Em termos de pesquisa documental, este relatório fez uso do documento oficial do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

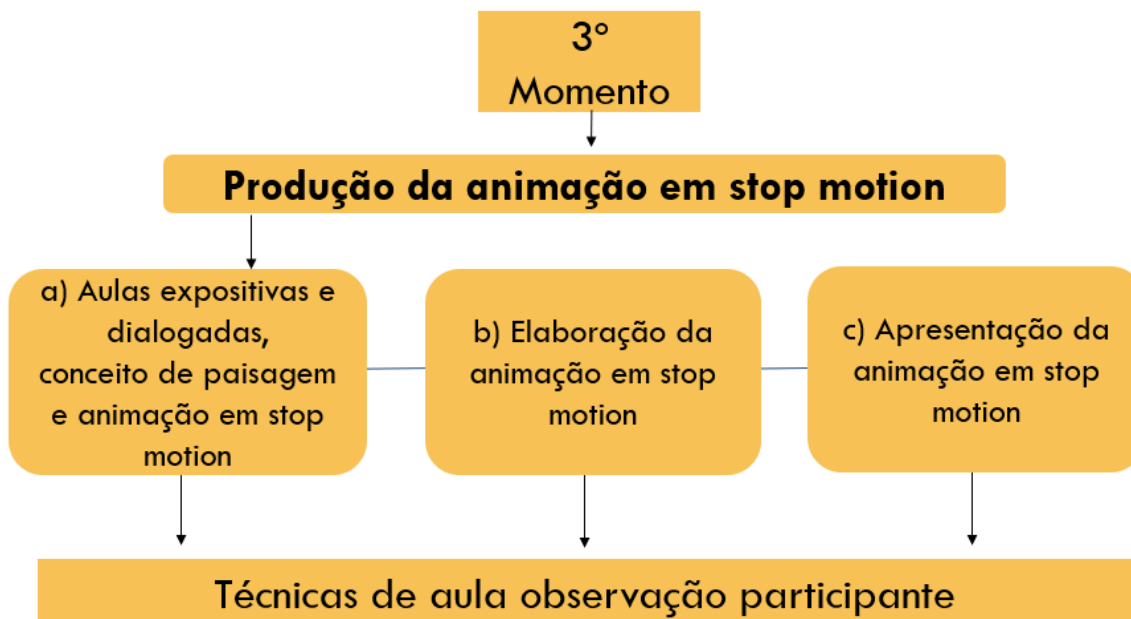
No segundo momento, aconteceu a elaboração do guia didático, que é composto por duas partes básicas, uma sendo mais teórica, que enfatiza elementos dos principais conceitos, a destacar: paisagem e animação em *Stop Motion*. Uma segunda divisão, refere-se à parte mais prática de produção da animação, focando nas etapas de produção, pré-produção e pós-produção. Tal caminho possibilitou a construção de um documento prático e de fácil manuseio que permitiu elaborar, aplicar e desenvolver a animação em *Stop Motion* como linguagem para a construção do conceito de paisagem, no âmbito do processo do ensino e aprendizagem em Geografia.

No terceiro momento, destaca-se a produção da animação em *Stop Motion*, tendo por base a realidade dos discentes do 6º ano do ensino fundamental, no município de João-Câmara/RN, em que buscou-se seguir três etapas: 1. aulas expositivas e dialogadas e atividades; 2. elaboração da animação e, por fim, 3. apresentação do vídeo.

Em relação às aulas teóricas, dividem-se em dois momentos: aulas expositivas e dialogadas sobre o conceito de paisagem e, igualmente, sobre animação em *Stop Motion*, as quais foram desenvolvidas sob orientação da professora. No primeiro momento, foi explicado sobre o conceito de paisagem e em seguida os alunos foram orientados a realizarem duas atividades. Para isso, os estudantes receberam o arquivo, em PDF, do guia didático com orientações para a elaboração das tarefas. Numa segunda etapa, os discentes tiveram aula sobre a animação em *Stop Motion*, para conhecerem a técnica, tirarem dúvidas e, de posse do guia didático, elaborarem a sua própria animação.

No que tange à elaboração da animação em *Stop Motion*, esta foi dividida em três etapas: pré-produção, produção e pós-produção. Essas atividades foram sequencialmente organizadas, passando, primeiramente, pela concepção inicial do que produzir até o processo de edição (Figura 2).

Figura 2 - Fluxograma dos procedimentos de produção da animação em *Stop Motion*



Fonte: autores, 2023.

É mister destacar que esses passos foram realizados utilizando o método de pesquisa-ação (Thiollent, 1986), em que há a participação ativa dos pesquisadores e atores, professora-pesquisadora e dos alunos envolvidos nesta pesquisa para o desenvolvimento de ações, com a intenção de intervir na realidade vivenciada do contexto escolar e, assim, estimulando a ação participativa para a construção do conhecimento.

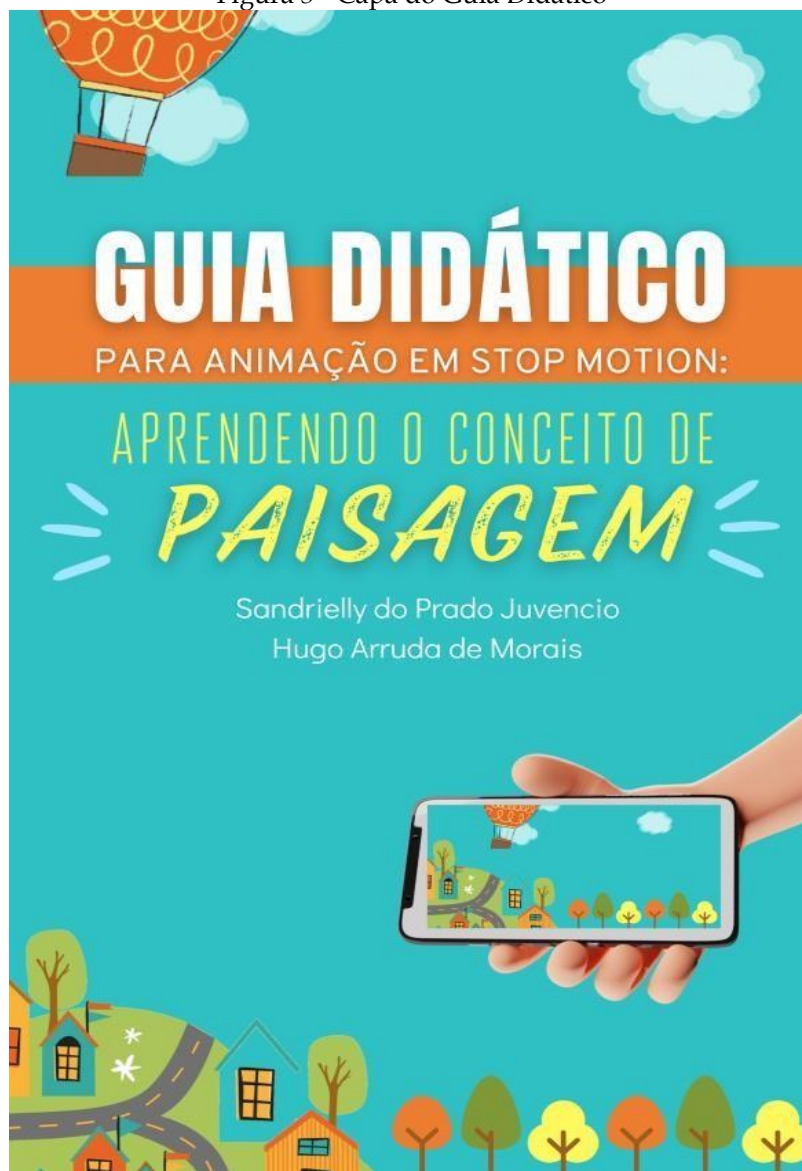
3 GUIA DIDÁTICO PARA A PRODUÇÃO DO VÍDEO DE ANIMAÇÃO EM *STOP MOTION* E SUA ESTRUTURA

Com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo para os alunos, tendo a animação *Stop Motion* como caminho, o 'Guia didático para animação em *Stop Motion*: Aprendendo o conceito de paisagem' se apresenta como resultado da elaboração de um produto educacional⁹.

Inicialmente destinado à turma de 6º ano do Ensino Fundamental, o guia possui flexibilidade para ser adaptado e aplicado em outros anos de acordo com as necessidades específicas. Seu principal propósito é proporcionar aos alunos a oportunidade de construir vídeos de animação em *Stop Motion*, utilizando essa técnica como uma ferramenta educacional para compreender e construir o conceito de paisagem (Figura 3).

⁹ Link para acesso do guia didático: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55092>

Figura 3 - Capa do Guia Didático



Fonte: autores, 2023.

O guia oferece um roteiro passo a passo, com partes teóricas e práticas, através de orientações claras e precisas, para auxiliar os alunos na criação de suas animações em *Stop Motion*. Além disso, apresenta exemplos e referências visuais, estimulando a criatividade, a autonomia e a reflexão sobre os elementos que compõem uma paisagem. Possibilitando, com isso, aprender esse conceito fundamental na Geografia escolar.

O sumário mostra uma divisão em seis capítulos, em que aborda as seguintes temáticas: Paisagem: uma conceituação; Animação em *Stop Motion*: o que é?; Elaboração da animação em *Stop Motion*; Pré-produção; Produção; Pós-Produção (Figura 4).

Figura 4 - Sumário do Guia didático

SUMÁRIO

PAISAGEM: UMA CONCEITUAÇÃO	4
Elementos da paisagem	5
Atividades.....	8
Diário de observação	9
Paisagem através do desenho	10
 ANIMAÇÃO EM STOP MOTION: O QUE É?	 11
 ELABORAÇÃO DA ANIMAÇÃO EM STOP MOTION	 14
Pré-Produção	15
Roteiro	16
Storyboard	18
Seleção de matérias	20
Aplicativos	22
Produção	24
Confecção dos personagens e cenários	25
Gravação da animação <i>Stop Motion</i> através do aplicativo	
Stop Motion Studio	25
Pós-Produção	33
Edição da animação em <i>Stop Motion</i> através do aplicativo Capcut ..	34
 AUTORES	 40
REFÊRENCIAS	41



Fonte: autores, 2023.

O guia didático está estruturado em partes teóricas e práticas, com o propósito de auxiliar na criação de um vídeo de animação *Stop Motion*, utilizando linguagem e interação acessíveis ao público-alvo. A parte teórica explora a conceituação de paisagem e de animação em *Stop Motion*, fornecendo explicações detalhadas sobre cada conceito. Essa abordagem tem como objetivo capacitar os alunos para a realização das atividades propostas, a partir do entendimento desses conceitos fundamentais.

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

As seções práticas do guia didático são dedicadas à sistematização dos conceitos de paisagem e animação em *Stop Motion*. Nele, há duas atividades específicas relacionadas ao conceito de paisagem, intituladas Diário de observação e Paisagem através de desenhos (Figura 5). Essas ações visam proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda da paisagem, por meio de sua vivência cotidiana, com enfoque no percurso realizado diariamente de casa até a escola.

Figura 5 - Parte prática sobre o conceito de paisagem

ATIVIDADES

"A paisagem: Na caminhada de casa à escola"

Já pensou como é a paisagem no seu município? Já parou para sentir, observar e descrever as diferentes paisagens que existe a sua volta? Não?

Então, chegou o momento de fazer uma atividade extraclasse. Algumas perguntas norteadoras que vão ajudar na percepção da paisagem:

- Quais são os elementos naturais da paisagem que você observa no caminho de casa à escola?
- Quais são os elementos culturais da paisagem que você observa no caminho de casa à escola?
- Quais as transformações da paisagem que é possível perceber ao longo dos anos no percurso da sua residência à escola?
- O que chamou mais a sua atenção nesse trajeto?

Após observar o seu percurso do dia a dia, faça as seguintes atividades:

- Diário de observação
- Paisagem através de desenhos

O espaço para as anotações estão logo a seguir.

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Realize abaixo as anotações sobre a sua observação da paisagem



PAISAGEM ATRAVÉS DE DESENHOS

Agora desenhe no quadro abaixo as paisagens naturais e transformadas que você percebeu no percurso da sua residência à escola.



Fonte: autores, 2023.

Quanto à parte prática relacionada à animação em *Stop Motion* são destacadas as atividades que englobam a pré-produção (roteiro, *storyboard*, seleção de materiais, aplicativos), produção (cenário, personagem e gravação) e pós-produção (edição) (Figura 6). Essas são ações que visam à elaboração de um vídeo de animação.

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Figura 6 - Parte prática sobre a elaboração da animação em *Stop Motion*



Ao promover a interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, o guia didático possibilita que os alunos explorem o conceito de paisagem de maneira lúdica e concreta. Por meio do espaço de vivência, há um incentivo a observar, sentir, analisar e representar diferentes paisagens, por meio da elaboração do vídeo de animação. Tal caminho torna a aprendizagem uma experiência mais envolvente e significativa.

Não obstante, o guia didático possui potencial para estimular a comunicação, a criatividade, a organização e a autonomia dos estudantes. Pode ser adotado por professores do sexto ano do Ensino Fundamental, bem como ser adaptado para outros níveis e temáticas. Ele está disponível em formato digital, A4 vertical, com uma linguagem interativa adequada ao público-alvo e possui 42 páginas.

4 AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DA ANIMAÇÃO EM STOP MOTION: A PRÉ-PRODUÇÃO, PRODUÇÃO E PÓS-PRODUÇÃO

Seguindo as orientações metodológicas, a estratégia seguinte se deu pela sequência estabelecida para a pré-produção (roteiro, *storyboard*, seleção de matérias, apresentação dos aplicativos), utilizando o tempo de 100 minutos. Com a utilização de um Datashow, foi possível trazer detalhes de como elaborar a animação através das atividades do guia didático, sendo elas: o roteiro, o *storyboard*, listar matérias, a confecção dos personagens, como construir os cenários e a gravação. Também foi possível estabelecer como proceder na edição dos vídeos.

Observando, primeiramente, a etapa de produção, foi impresso partes do guia didático e entregue aos grupos de alunos, direcionando como proceder para a criação do roteiro. Com isso, foram criadas as cenas, explorando as possibilidades de inserção textos e a sonorização (Figura 7).

Figura 7 - Roteiro dos alunos para a elaboração da animação em *Stop Motion*

ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DA ANIMAÇÃO EM STOP MOTION			
Equipe: _____			
Título do vídeo: <u>JO</u>			
Cena	Descrição da cena	Texto	Sonorização
01	TÍTULO		
Cena	Descrição da cena	Texto	Sonorização
02	SÁIDA DA MINHA CASA		
Cena	Descrição da cena	Texto	Sonorização
03	CAMINHO: <u>DO</u> <u>DO CAMINHO PARA O</u> <u>CARRO ALUGADO</u>		
Cena	Descrição da cena	Texto	Sonorização
04	CAMINHO		
Cena	Descrição da cena	Texto	Sonorização
05	CHEGADA NA ESCOLA		
Cena	Descrição da cena	Texto	Sonorização
06	Alunos: <u>JO</u>		

Fonte: autores, 2023.

O quadro abaixo nos permite ter uma visão de como os grupos produziram os elementos do vídeo, tendo por base as orientações postas no guia didático (Quadro 1).

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Quadro 1 - Análise dos roteiros dos grupos

Grupo/ equipe	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 04	Grupo 05	Grupo 06
Elementos naturais	Árvore	-	-	-	Animais	Serra do Torreão, árvores
Elementos Culturais/artificiais	Casas, carros, escola	Casas, ônibus, estradas, escola	Ônibus, escola	Casa, prédios, lojas, rodoviária, escola	Casa, comercio, escola	Casas, escola, calçada
Título do vídeo	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Descrição de cena	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Texto	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Sonorização	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Autoria própria, 2022.

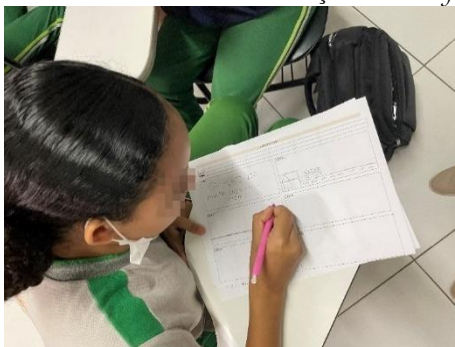
Observa-se que quatro dos seis grupos atribuíram um título aos seus vídeos. No entanto, a maioria não utilizou o espaço de texto disponível. Em relação à sonorização, quatro equipes fizeram uso dessa opção de preenchimento.

Um aspecto interessante e que necessita ser destacado é que as equipes conseguiram identificar mais facilmente os elementos culturais na composição da paisagem. Houve menções às casas, carros, calçadas, prédios, lojas, rodoviária e escola. Porém, alguns grupos não conseguiram apontar os elementos de caráter mais ambiental. Entende-se que isso é consequência do mundo urbano e mais moderno em que vivem, onde os alunos estão expostos, diariamente, a uma variedade de paisagens culturais e ambientais no território de existência, considerando o trajeto de casa para a escola. Como resultado, esses elementos ambientais têm menos presença no percurso mencionado pelos alunos.

Também, durante esse processo, observou-se uma troca de experiências e ideias entre os membros dos grupos, visando desenvolver um roteiro que contemplasse as paisagens vivenciadas. Essa dinâmica contribuiu para o desenvolvimento da competência de comunicação, conforme estabelecido na BNCC, incentivando a interação verbal, não verbal e escrita, por meio da partilha de experiências e informações para a elaboração do roteiro de forma coletiva.

Em relação à etapa de pré-produção, observa-se a elaboração do *storyboard*, fase que consiste na criação de uma sequência de quadros desenhados para representar a história (Figura 8).

Figura 8 - Momento de elaboração do *storyboard*



Fonte: autores, 2023.

Cada grupo recebeu uma folha A4 com o modelo do *storyboard* a ser preenchida com desenhos correspondentes ao que havia escrito na etapa anterior. Mais uma vez, a capacidade de

interação e troca de saberes se estabeleceu aqui. Houve, nesses momentos, a construção de um saber partilhado.

Um aspecto que podemos observar nas imagens acima é a forma como os elementos naturais e antrópicos são representados. Os alunos narram a história de maneira sequencial, destacando os elementos observados ao longo do percurso do caminho de casa até chegar na escola, destacando as estradas, casas, lojas, ônibus e carros, que representam os elementos antrópicos. Quanto aos elementos naturais, podemos identificar que os alunos inseriram árvores, nuvens, céus e a Serra do Torreão.

Analisando os *storyboards*, constata-se que a dinâmica das paisagens retratadas está, claramente, inserida na vivência dos alunos. Dessa forma, pode-se perceber como eles analisam o conceito de paisagem, ao sistematizar seus conhecimentos e relações com o espaço vivenciado.

Ainda, ao longo da produção, alguns grupos relataram que não sabiam desenhar. Com isso, foi reforçado a ideia que o trabalho de produção pertencia a eles e que poderiam construir as ilustrações da forma que melhor expressassem suas ideias e saberes, e assim o fizeram. Entende-se que essa dificuldade é quase que resultado direto do pouco trabalho na educação básica em termos de exploração das propensões relacionadas à produção artística.

Conforme orienta a BNCC, especificamente na habilidade EI03EF01, é fundamental estimular nos educandos a capacidade de expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea). Contudo, o não estímulo a essa aptidão dificulta a possibilidade de traçar as ideias na forma ilustrativa, impedindo, conseqüentemente, mais avanços em termos do desenvolvimento de habilidades e competências que expressam um lado mais artístico dos discentes.

Não obstante, o guia didático para a elaboração de animação em *Stop Motion*, além de voltar seu olhar para a temática da paisagem, coloca a necessidade de pensar a importância do trabalho manual e os aspectos potencializadores que ele traz. Para tanto, também a utilização de recursos como folha A4, papelão, lápis de cor, lápis grafite, tesoura, cola, cartolinas, fita adesiva, algodão, massinha de modelar, massa de biscoito e outros, são fundamentais – para seguir para etapa de produção.

Ao mesmo tempo, foram apresentados dois aplicativos essenciais: o *Stop Motion Studio*, para os registros fotográficos, e o aplicativo *CapCut*, para edição de vídeo. Essas ferramentas são substanciais para a etapa seguinte do processo.

No que diz respeito à produção, na elaboração da animação em *Stop Motion*, essa etapa foi dividida em dois momentos distintos, cada um com suas próprias atividades e desafios. O primeiro momento foi dedicado à confecção dos personagens e cenários, já a segunda etapa da produção compreendeu a gravação. Aqui, os alunos puderam expressar sua criatividade de forma ativa (Figura 9), evidenciando o engajamento e a importância do seu envolvimento no processo de criação.

Figura 9 - Construção do cenário e dos personagens para a animação em *Stop Motion*



Fonte: autores, 2023.

Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a prática do *Stop Motion*, colocando a “mão na massa”, por um total de 100 minutos. Essa experiência prática proporcionou aos estudantes uma compreensão mais profunda do processo de animação e permitiu que eles explorassem sua criatividade.

Com a lista de materiais estabelecida, foi solicitado à coordenação da escola para disponibilizar aos alunos o que houvesse na instituição, como folha A4, papelão, lápis de cor, lápis grafite, tesoura, cola, cartolinas, fita adesiva, algodão. Divididos em grupos, os alunos se dedicaram à manipulação dos materiais para dar vida aos cenários e personagens que haviam planejado na etapa anterior. A empolgação tomou conta do ambiente, à medida que seus roteiros e *storyboards* começaram a ganhar forma, iam tornando-se verdadeiras expressões de autoria e representações criativas de seus espaços de vivência.

Nesse sentido, os alunos exercem sua autonomia e criatividade ao decidir quem seria responsável por desenhar, recortar, pintar e colar, organizando-se de forma colaborativa para distribuir as tarefas. Essa dinâmica permitiu que cada membro do grupo contribuísse com suas habilidades individuais, fortalecendo o trabalho em equipe e promovendo uma atmosfera de cooperação e compartilhamento de ideias.

Após a conclusão da elaboração dos cenários e personagens, os grupos levaram consigo os materiais produzidos para a casa, com o objetivo de dar continuidade à segunda etapa do processo: a gravação do vídeo e edição. Conscientes da necessidade de tempo e espaço adequados para essa tarefa, ficou combinado que essa parte seria realizada em casa, onde os alunos teriam maior flexibilidade e controle sobre os recursos necessários para capturar as imagens e realizar a edição do vídeo.

A decisão de levar a produção para casa refletiu a compreensão dos alunos sobre a importância de dedicar o tempo necessário para alcançar os melhores resultados. Ao assumirem essa responsabilidade, eles demonstraram comprometimento com o projeto, aproveitando a oportunidade para explorar sua criatividade e aprimorar suas habilidades técnicas.

No entanto, apesar do entusiasmo e empenho demonstrados pelos alunos, as etapas de gravação e pós-produção (edição e apresentação) não puderam ser concluídas no ano de 2022. O período coincidiu com o encerramento do 4º bimestre, caracterizado por diversas demandas e atividades escolares que ocuparam parte do tempo dos estudantes, que tiveram a necessidade de priorizar outras responsabilidades escolares, dificultando a finalização e entrega dos vídeos de animação dentro do prazo estabelecido.

Reconhecendo essa limitação e consciente da importância de finalizar o projeto e valorizar o esforço dos alunos, a professora-pesquisadora retornou à escola no ano seguinte. Essa decisão demonstrou o compromisso em proporcionar aos alunos a oportunidade de concluir e apresentar seus trabalhos de forma satisfatória.

Através dessa continuidade no processo de produção, os estudantes puderam explorar de maneira plena o potencial da animação em *Stop Motion* como uma ferramenta enriquecedora para a construção do conhecimento. Com o retorno da professora-pesquisadora no ano seguinte, as etapas pendentes puderam ser retomadas. Os alunos tiveram a oportunidade de concluir a gravação, edição dos vídeos e realizar a etapa de pós-produção.

Foi organizado um encontro para revisar as etapas que estavam em pendência, retomando os roteiros e *storyboards* para que os alunos pudessem concluir a parte restante do processo. Esse período adicional também permitiu que eles refletissem sobre suas criações e explorassem maneiras de aprimorar a narrativa, os movimentos dos cenários, personagens, os efeitos visuais e sonoros. Mais uma vez, os alunos foram instruídos a levar o material para casa e concluir essa etapa, trazendo o resultado para o próximo encontro, para a fase de apresentação. Essa abordagem permitiu que os alunos tivessem maior controle sobre o processo de edição, aproveitando a flexibilidade do ambiente doméstico para aprimorar seus vídeos.

Além disso, o processo de retomada do projeto promoveu a troca de experiências e aprendizados entre os alunos e a professora. Eles compartilharam ideias, receberam feedback e

aprimoraram seu trabalho em grupo. Essa colaboração estimulou o desenvolvimento da capacidade crítica e fortaleceu o conhecimento adquirido ao longo da produção do vídeo.

Durante o processo de produção, os alunos tiveram a oportunidade de explorar as diferentes ferramentas dos aplicativos de gravação e edição. Seguindo as orientações da professora-pesquisadora e do guia didático, eles trabalharam com o objetivo de criar uma experiência visual e sonora coesa e envolvente em suas animações.

Após finalizarem a primeira e segunda etapa da produção, os alunos estavam prontos para apresentar suas animações ao público. Era o momento de verem suas criações ganharem vida na tela e compartilharem o resultado do trabalho realizado.

Após a conclusão da etapa de pós-produção, ocorreu a apresentação dos vídeos e análises por parte dos discentes. Aqui, foi possível trazer a percepção deles em relação ao processo de elaboração da animação e suas aprendizagens.

Foi realizada uma roda de conversa após a exibição dos vídeos, na qual os alunos se divertiram ao assistir a animação de cada grupo. Eles compartilharam o esforço dedicado a cada etapa do processo e expressaram a gratificação e o significado de ver sua própria produção, afirmando que conseguiram compreender, na prática, os elementos da paisagem. Houve um momento de parabenização coletiva, pois todos se envolveram na produção. Apenas um grupo não conseguiu elaborar o vídeo, alegando dificuldades na articulação para poder realizar as atividades.

Dentre os pontos que observamos nesse momento, chamamos a atenção para o fato de a história que está no vídeo seguir o roteiro e *storyboard*. Isso reafirma a importância de planejar antes de fazer a gravação. Essa constatação reforçou a compreensão da relevância do planejamento na produção audiovisual.

Após a socialização, os alunos responderam um questionário de avaliação sobre a elaboração da animação em *Stop Motion* (quadro 2).

Quadro 2 - Ficha de avaliação sobre a elaboração da animação em *Stop Motion*

1. Que você achou da experiência de elaborar animação em *Stop Motion* nas aulas de Geografia?
2. Como o vídeo de animação em *Stop Motion* pode ser usado para estudar a paisagem? Descreva:
3. Quais os pontos positivos e os pontos negativos na elaboração do vídeo de animação em *Stop Motion* para estudar o conceito de paisagem? Descreva:

Fonte: Autoria própria, 2021.

Esse instrumento nos auxiliou a compreender a percepção em relação ao processo de elaboração da animação em *Stop Motion*, com base no conceito de paisagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente escrito teve como objetivo central apresentar elementos da produção de guia didático e de vídeo de animação em *Stop Motion* como ferramenta para a construção do conceito de paisagem, no âmbito do processo do ensino e aprendizagem em Geografia, principalmente, no processo de construção do conceito de paisagem na disciplina de Geografia, voltado para o 6º ano do Ensino Fundamental da educação básica.

A trajetória percorrida para a realização desse estudo envolveu a fundamentação teórica e prática, considerando a paisagem como um conceito basilar para a compreensão da Geografia, por meio dos sentidos humanos e das relações sociais em diferentes escalas espaciais. Através do ensino da Geografia, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a leitura do seu espaço de vivência e do mundo, utilizando diferentes ferramentas e linguagens. Nesse sentido, recorreremos à técnica de animação em *Stop Motion* para que os discentes pudessem realizar a leitura da paisagem do seu espaço de vivência e produzir um vídeo a partir dessa experiência.

O escrito mostrou o enfoque na estruturação de um guia didático e as estratégias para a elaboração da animação *Stop Motion*. Esse guia tem como objetivo subsidiar a prática pedagógica do ensino e aprendizagem, proporcionando uma sequência didática para a utilização da técnica de

animação em *Stop Motion*, como linguagem na construção do conceito de paisagem no ambiente escolar.

Composto por uma parte teórica e outra prática, a elaboração desse guia representou um desafio significativo, pois demandou reflexão e planejamento de uma metodologia que possui poucas pesquisas acadêmicas - a animação em *Stop Motion* como prática pedagógica no ensino de Geografia. Ao analisar a aplicação do guia didático, foi possível constatar que a técnica de animação em *Stop Motion* proporciona a sistematização do conceito de paisagem, permitindo aos alunos explorarem o conhecimento do espaço vivenciado e utilizarem competências como criatividade, comunicação e diversas linguagens (visual, sonora, fotografia, movimento e textual).

Os resultados obtidos confirmam que a animação em *Stop Motion* pode desempenhar um papel importante e eficaz no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar. Por sua vez, as estratégias didáticas utilizadas pelo professor, conforme descritas nesse relatório, favoreceram a construção do conhecimento geográfico pelos alunos, permitindo-lhes compreender e refletir sobre a paisagem de forma mais aprofundada.

No entanto, é imperioso abordar uma questão que surgiu ao longo da pesquisa e que é relevante na elaboração dos vídeos, por meio da utilização do guia didático. A presença do professor é fundamental nesse processo. O contato diário e as orientações permitem que haja mais clareza e possibilidade do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Por isso, a tecnologia por si só não é uma solução dentro do processo educacional.

Não obstante, a utilização da animação em *Stop Motion*, como recurso pedagógico, revelou-se eficaz para o ensino da Geografia, proporcionando uma abordagem criativa e inovadora. Os resultados obtidos evidenciam o potencial dessa metodologia para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, bem como para o estímulo do interesse e engajamento nas aulas de Geografia.

Por fim, a grande contribuição deste estudo para o ensino da Geografia escolar está na possibilidade de uma construção de conhecimento em que o aluno olha e busca compreender o seu espaço de vida. Isso permitiu a construção de um entendimento sobre o conceito de paisagem de forma criativa e reflexiva, através dos elementos observados, sentidos e analisados no cotidiano. Dessa forma, a aplicação do guia didático contribui para abordar a realidade, proporcionando a construção de um saber educativo enriquecedor, despertando o interesse e a curiosidade. Estudar por meio da elaboração de um vídeo permite e estimula a participação ativa na construção do conhecimento e um forte diálogo com o espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 abr. 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n° 16, p. 133-152, 2001.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cedes**. Campinas, vol. 25. n. 66. pp. 227-247, 7, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CALLAI, H. C.; DEON, A. R. A educação escolar e a Geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Contexto & Educação**, v. 33, pp. 264-290, 2018. Disponível em: 68 <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741>> Acesso em: 05 abr. 2021.

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PURVES, B. **Stop Motion**: Coleção Animação Básica. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

RODRIGUES, A. C. L. Uso das tecnologias na escola: *Stop Motion* como ferramenta de ensino e aprendizagem. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 252-269, maio/ago. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

CAPÍTULO XIII - O ENSINO DA CATEGORIA PAISAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CATENDE-PE

TEACHING THE LANDSCAPE CATEGORY IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN CATENDE-PE

Viviane Raissa de Oliveira, Licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal de Pernambuco -IFPE

 <http://lattes.cnpq.br/3276188030651248>

 <https://orcid.org/0009-0004-1955-5572>

Éder Geovane de Paz Oliveira, Licenciatura em Geografia, Mestrado em Geografia em Desenvolvimento Regional.

 <http://lattes.cnpq.br/2774973550914269>

 <https://orcid.org/0000-0003-0931-0243>

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de atividades desenvolvidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia – modalidade EaD, que é ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IFPE, e de revisão bibliográfica para fundamentar as práticas docentes realizadas durante o estágio obrigatório.

A pesquisa realizada está inserida no campo do uso de novas metodologias de ensino de geografia para turmas de Jovens e Adultos (apenas EJA), durante a Disciplina de Estágio supervisionado IV, parte integrante do Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Aberta do Brasil, em parceria com o Instituto de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

De acordo com a ementa do curso, o discente realiza as investigações do campo de trabalho, observa atividades, elaboração e manipulação de material didático, participa e rege aulas nas classes do Ensino Médio, contemplando também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Consideramos que o estágio obrigatório é relevante para o discente pôr em prática tudo aquilo que foi vivenciado teoricamente em sala de aula, com o intuito de desenvolver conhecimentos e competências dando oportunidade do estudante se aproximar da realidade futura. Bianchi et al. (2005), diz que ao cursar estágio o discente expõe sua criatividade, caráter e independência, pois o estágio permite que o aluno perceba se a sua escolha profissional é equivalente às suas técnicas.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é compreender as percepções dos estudantes do Ensino Médio, na modalidade EJA sobre o conceito de paisagem e a sistematização e produção das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no ensino de Geografia. Tem como objetivos específicos: registrar e observar as atividades do ensino em sala de aula; desenvolver oficinas de ensino sobre paisagens; compreender a importância dada pelos estudantes sobre o estudo da paisagem no ensino de Geografia.

Entendemos que a paisagem, de acordo com a BNCC, vincula o conceito de identidade, fazendo com que o aluno perceba e compreenda a dinâmica entre a relação do homem e a natureza, através da vivência coletiva ou individual.

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade [...] (BRASIL, 2018, p. 359).

Isto permite aos alunos a compreensão da paisagem e interação entre a sociedade e a natureza ao longo do tempo à medida que os elementos que a compõem se modificam deixando expressa a

marca das produções. Deste modo, faz-se pertinente evidenciar nas aulas de geografia os elementos presentes nas diferentes paisagens que integram o espaço vivido pelos estudantes, posto que promova o entendimento da realidade em que eles estão inseridos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação de Jovens e Adultos

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº1 de 2000 e o Art. 208 da Constituição Federal, a educação é obrigatória e gratuita; a função reparadora na EJA é a restauração de um direito negado, buscando-se uma educação de qualidade e o reconhecimento da igualdade ontológica de qualquer pessoa. A EJA espelha uma dívida social não reparada, para aqueles que foram privados do acesso e domínio da escrita e leitura, tendo como essência o resgate do estudante e o retorno ao grau de ensino que deveria estar concluindo.

Paulo Freire, apresentava uma visão de educação libertadora proporcionando o acesso à alfabetização para todos os cidadãos. De acordo com Freire (1996), o autor reforça que não existe educador sem educando, muito menos educando sem educador, ambos necessitam de interação e reciprocidade, o estudante aprende com seu professor da mesma forma que o professor aprende com o estudante.

O escritor fez críticas aos métodos de ensino, pois o docente era tido como um detentor do conhecimento, enquanto o discente apenas um depositário, o que Freire denomina como educação bancária; seu objetivo era fazer com que as escolas ensinassem aos seus discípulos a ler o mundo de tal forma que houvesse transformação e para isso ele faria com que os mais vulneráveis compreendessem a condição de oprimidos e fossem em busca de sua liberdade Freire (2002).

Gadotti (2011) afirma que o analfabetismo é a demonstração da pobreza e baixa escolaridade, de certa forma contribui para a desigualdade econômica do país, trazendo consigo diversas consequências, tais como: o desemprego, aumento da pobreza e falta de estrutura social. Arroyo (2017) relata que a EJA é um espaço coletivo e que nesse espaço em que convivem pessoas de idades variadas se constroem identidades, a Educação de Jovens e Adultos não trata apenas a questão da faixa etária, mas principalmente as especificidades culturais. Nesse sentido entra o papel do protagonismo escolar. Freire (2011), a educação deve ser vista como um ato político e não como uma questão neutra. Quando se fala em ato político é algo a favor da humanidade, ela deve valorizar a cultura do aluno reconhecendo como um aprendizado mútuo.

Nicodemos (2013) faz a reflexão que a modalidade EJA é um espaço em que recebe pessoas de diferentes idades e histórias, além de experiências diversificadas. A escola é instrumento de mudança tanto na vida, quanto na condição de trabalhador.

Arroyo (2008) expressa que é necessário a humanização e a reflexão entre educadores e educandos. Visto que os estudantes estão correndo em busca de transformar suas realidades. O discente noturno também é um protagonista do trabalho pedagógico, pois é preciso levar em consideração as dificuldades encontradas para estar dentro de uma sala de aula.

2.2 A categoria Paisagem e sua contribuição na EJA

A categoria paisagem contribui para a compreensão do espaço, definida por tudo que podemos observar e interpretar através dos nossos sentidos. Formada por elementos relacionados ao passado e ao presente, atribui características naturais e culturais do mundo.

Desta forma, Souza (2013) ressalta a paisagem como dinâmica do mundo e provoca a Geografia a discutir temas que desvendem a felicidade sobre as práticas dos geógrafos com seus métodos de ensino. Essa categoria de análise geográfica não remete apenas ao que o ser humano enxerga e sim ao que ouve, toca, cheira, os sabores, entre outras particularidades. Milton Santos, considerado um dos geógrafos mais importantes do século XX, afirma que a paisagem é a expressão

material do espaço. Ele destaca que a paisagem é um produto da ação humana, mas que também é influenciada pelos fatores naturais, Santos (2002).

De acordo com Brasil (2017), o ensino de Geografia promove ao aluno um olhar mais atento ao seu espaço, compreendendo os aspectos essenciais à realidade, fazendo com que promova o raciocínio geográfico do estudante. Como afirma o texto a seguir:

Essa é 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 (BRASIL, 2017, p. 358).

A Base Nacional Comum Curricular é uma política pública respaldada em regulamento legal e legítimo, que promove conhecimentos e aprendizagens a todos os estudantes brasileiros. A BNCC tem papel fundamental no contexto geográfico e nela podemos analisar a categoria paisagem.

A paisagem tem um papel significativo nos ambientes educacionais por se tratar da compreensão da ação antrópica e a reflexão que essas mudanças trazem com relação à sociedade e a natureza. Segundo Cavalcanti (2012), a escola direciona os estudantes, utilizando metodologias que compreendam a cultura dos alunos. Os alunos e professores buscam construir conhecimentos que reproduzam o espaço geográfico. Ensinar Geografia abre leques para diferentes processos de saberes, fazendo com que seus estudantes demonstrem preocupações com suas vivências espaciais e suas percepções individuais ou em grupos.

A compreensão do conceito da paisagem não é algo tão simples, visto que uma boa parte da população relaciona a paisagem somente com a visão. A alfabetização espacial requer investigar, a modalidade de ensino EJA precisa de uma valorização dos saberes das vivências dos estudantes. Gardner (1994) discute sobre a inteligência espacial e a capacidade que o homem tem de ler o mundo. O ser humano consegue através de suas experiências visuais, recriar diversos aspectos, mesmo na ausência de estímulos.

Segundo Santos (2014), a paisagem deve ser trabalhada com a visão geográfica; a percepção é vista de forma diferente pois cada pessoa tem seu modo de enxergar ou interpretar; tendo como tarefa ultrapassar a paisagem no sentido de buscar significados.

Ab'saber (2003) em seus estudos afirma que mais cedo ou mais tarde surge a ideia em que a paisagem é uma herança e que essa categoria é um reflexo do passado no qual desvenda a paisagem atual, transformando o espaço e o homem, dessa forma podemos compreender que o espaço em que vivemos sempre foi constantemente moldado.

A Geografia no ambiente educacional busca enfatizar a crítica discutindo reflexões metodológicas. Para Batista (2021), a educação geográfica é objeto de reflexão e problematização, constituindo-se como instrumento de trabalho que busca construir a compreensão do espaço e interação com a cultura escolar, desenvolvendo o pensamento espacial resultando na autonomia intelectual dos alunos.

A participação dos estudantes nas aulas de Geografia traz sempre o processo de reflexão, visto que os discentes conseguem ser protagonistas de suas próprias aprendizagens. A percepção dos alunos da Educação de jovens e adultos com relação ao tema paisagem está interligada à bagagem que carregam ao longo da vida e por esse motivo desperta o olhar crítico e o interesse pela disciplina.

2.3 A importância do Estágio para a formação Docente

O estágio tem grande participação na formação do docente na modalidade EJA, visto que não só contribui apenas para o lado profissional, mas também auxilia no desenvolvimento pessoal.

O educador ao lidar com situações distintas da sua realidade, busca se aperfeiçoar com experiências vividas em sala de aula.

Conforme Silva (2011), existem dois lugares diferentes na formação do professor, um está relacionado à sala de aula da universidade e o outro remete a sala de aula em que o formando está em preparação. O estágio é uma experiência inestimável e uma grande aliada na graduação. Segundo Valente (2010), o estagiário faz um treinamento de como aplicar o conhecimento adquirido, unindo a teoria e a prática de forma colaborativa e interdisciplinar. Cada professor tem sua história de vida e nesse caso nenhum professor desempenha o papel igual ao outro.

A Educação de Jovens e Adultos traz grande repercussão para a formação do docente, a EJA estimula o professor a conhecer a realidade do seu aluno e com isso adaptá-lo às temáticas pedagógicas. Para Freire (2009), a educação tem que partir de uma proposta acolhedora, onde vislumbre a educação inclusiva e de fato libertadora. O autor ainda discute sobre o processo de alfabetização dos jovens e adultos e o valor que tem o diálogo entre o professor e o estudante, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Hoffman (2007), os saberes dos alunos devem ser respeitados e estes saberes são construídos na prática coletiva. Com suas palavras:

[...] a construção do conhecimento pelo educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou fim nesse processo. Cada hipótese construída pelo aluno estará constantemente sendo refutada por ele, ampliada, complementada a partir de suas experiências de vida, do seu desenvolvimento geral, das provocações intelectuais sofridas dentro e fora da escola.

Desta forma, Lima (2018) diz que o estágio é um campo de conhecimento, e o exercício de qualquer profissão é a prática, pois nela o formando pode utilizar a técnica de observação, imitação e reprodução, propondo uma análise crítica das experiências aprofundadas em sala de aula. Pinto (2010) afirma que o estágio aproxima a instituição superior com a realidade escolar onde o aluno pode desenvolver tudo aquilo que foi absorvido na universidade.

As práticas em sala de aula se aperfeiçoam quando bem elaboradas. A falta de planejamento dificulta o ensino e compromete o desempenho do discente. Libâneo (2012) fala que a escola tem a função social pautada pelo compromisso e organização didático-pedagógica, contribuindo para a aprendizagem do estudante por meio dos conhecimentos estabelecidos nos conteúdos escolares. O autor descreve que o planejamento ativa a capacidade intelectual dos alunos.

Nóvoa (2009), defende que o professor deve colocar em prática suas atividades, mas com um olhar especial para o aluno. Os docentes devem garantir um espaço centrado para o autoconhecimento, para que possam compreender a sua identidade profissional; o docente influencia e pode ser influenciado em sua forma de agir e pensar. Freitas (2007) contrapõe discutindo a qualidade da educação básica e que se a EJA se articulasse com a educação profissional, existiria mais estudantes na escola.

3 MATERIAIS E MÉTODO

Essa pesquisa foi realizada no município de Catende-PE, na Escola de Referência de Ensino Médio Mendo Sampaio (Figura 01), situada na Zona da Mata Pernambucana. A pesquisa foi desenvolvida em turmas da EJA.

A Escola de Referência em Ensino Médio Mendo Sampaio, faz parte da rede Estadual de Ensino do município de Catende - PE, situada na Praça Professora Ana Malta da Costa Azevedo, S/N, Bairro Mendo Sampaio, Catende/PE. CEP 55400-000. Foi integrada ao Programa de Educação Integral, de acordo com a Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008 e autorizada a funcionar como Escola de Referência em Ensino Médio, através do decreto nº 32.960 de 21 de janeiro de 2009 e publicado no Diário Oficial de 22 de janeiro de 2009, Cadastro Escolar E253016, CNPJ sob o nº 10.572.071/0430-08, tendo como mantenedor o Governo do Estado de Pernambuco.

Consagrada com este nome “Mendo Sampaio”, em homenagem a um grande usineiro que residia na Vila Roçadinho hoje distrito do município de Catende. No ano de 2009, passou a integrar o quadro das escolas com a concepção sustentadora do Programa de Educação Integral, da Secretaria Executiva de Educação Profissional, vivenciando a proposta da filosofia de Educação Interdimensional e denominando-se Escola de Referência em Ensino Médio Mendo Sampaio em regime de atendimento Semi Integral.

A abordagem empregada nesta pesquisa em educação foi à qualitativa com pesquisa-ação. Gil (2019) afirma que a pesquisa - ação contribui para a ação social, esta forma de pesquisa auxilia na compreensão das causas de determinada situação e produz mudanças possibilitando a compreensão da realidade escolar. Leva em consideração a complexidade dos sujeitos e dos fenômenos envolvidos na investigação, sem desprezar dados quantitativos quando necessário.

Para que os estudantes pudessem compreender o conceito de paisagem na Geografia, foram realizados levantamentos em sala de aula. No intuito de identificar a percepção dos alunos em relação à paisagem, efetuando-se atividades com estudantes da EJA, visando sugerir métodos educativos que contextualizam a paisagem no ensino de Geografia. A fotografia foi utilizada como técnica da pesquisa tendo como proposta captar paisagens que trouxessem lembranças significativas por meio dos sentidos. Foi feito um levantamento de literatura evidenciando práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas nas respectivas turmas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa seção apresenta uma discussão geral sobre a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em relação à paisagem, na Escola de Referência em Ensino Médio Mendo Sampaio, no município de Catende-PE. Durante o estágio supervisionado IV, foram realizados estudos que trabalhassem a categoria paisagem na EJA, onde foram produzidas atividades didáticas para implementação do plano de trabalho.

As propostas em sala de aula foram apresentadas em turmas do ensino médio na modalidade EJA. Os estudantes aceitaram participar desse estudo e no desenvolvimento das atividades. A professora da turma abriu um espaço para que eu pudesse junto com os alunos debater sobre o conceito da paisagem, em seguida foi sugerida uma atividade que utiliza como material a fotografia, com o objetivo de que eles pudessem registrar o espaço em sua volta e relatassem suas interpretações por meio de seus sentidos trazendo lembranças significativas.

O total de 5 estudantes concordaram em participar e falar sobre suas percepções em relação ao conteúdo trabalhado. As informações a seguir são de alunos da Educação de Jovens e Adultos, da turma 3º Ano Ensino Médio EJA, da Escola de Referência em Ensino Médio Mendo Sampaio, na cidade de Catende-PE. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários com a presença dos estudantes que concordaram em participar desse levantamento, da professora da turma e da gestora escolar. Ressaltando que a identidade dos envolvidos na pesquisa foi preservado.

QUADRO 1 - Caraterização dos estudantes da EJA participantes da pesquisa

Estudante	Sexo	Faixa etária	Filhos	Ocupação
Aluno 1	Feminino	25-40	Sim	Auxiliar de Serviços Gerais
Aluno 2	Masculino	25-40	Sim	Agricultor
Aluno 3	Feminino	25-40	Sim	Revendedora de Cosméticos

**DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA,
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Aluno 4	Feminino	25-40	Sim	Estudante
Aluno 5	Masculino	25-40	Sim	Vigilante

Fonte: autores, 2023.

De acordo com os dados do Quadro 1, os estudantes que participaram da pesquisa têm idade aproximada, filhos e possuem uma profissão.

Foram efetuadas as seguintes atividades: Discussão sobre o conceito da paisagem, fotografias do espaço em sua volta, interpretações dessas fotografias por meio dos sentidos, estudo e reflexões sobre quais lembranças significativas essas paisagens trazem para suas vidas. Além de entrevistas realizadas com alguns estudantes que concordaram com suas participações.

Etapa 1: A primeira atividade desenvolvida foi a investigação do conhecimento dos discentes em relação ao que é paisagem. A sondagem foi a partir de um debate em que todos puderam expressar suas opiniões.

Os discentes relataram o que entendem sobre paisagem:

Aluno 1: A paisagem é tudo aquilo que se modifica seja pela ação do homem ou da natureza. (Aplicação Questionário, 2023).

Aluno 2: A paisagem é tudo aquilo que conseguimos interpretar utilizando nossos sentidos. (Aplicação Questionário, 2023).

Aluno 3: A paisagem é vista como a compreensão do espaço em que estamos inseridos e a relação entre o homem e a natureza. (Aplicação Questionário, 2023).

Aluno 4: Tudo aquilo que o ser humano consegue captar é considerado uma paisagem, ela é definida também pelo que identificamos e interpretamos utilizando os outros sentidos, ou seja, não só a visão, como também a audição, paladar, olfato e o tato. (Aplicação Questionário, 2023).

Aluno 5: A paisagem é tudo aquilo que os órgãos sensoriais do corpo humano identificam, sentem e interpretam de um determinado lugar. (Aplicação Questionário, 2023).

Etapa 2: A segunda atividade desenvolvida foi a sugestão dos estudantes fotografar o espaço em sua volta com o intuito de interpretar a paisagem utilizando seus sentidos por meio de fotos. Para melhor entendimento das percepções dos estudantes com relação à paisagem, os discentes fotografaram espaços de suas vivências trazendo reflexões sobre essa temática utilizando seus sentidos.

Figura 2 - Praça Coração Eucarístico (paladar)



Fonte: Aluno 1, 2023.

O paladar foi o sentido utilizado pelo aluno 1 para refletir sobre a paisagem escolhida, o estudante expressa que:

DILEMAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Aluno 1: Essa paisagem me fez recordar o tempo que eu era criança, meus pais tinham o costume de me levar pra tomar sorvete todos os domingos. (Aplicação Questionário, 2023).



Figura 3 - Mercado Público da cidade (tato)
Fonte: aluno 2, 2023.

Na segunda fotografia representada pelo aluno 2, o sentido escolhido foi o tato. Ele comenta sobre a reflexão que essa paisagem traz:

Aluno 2: Eu ia com meu avô até o mercado da cidade comprar farelo, e ele passava horas escolhendo milhos e outras coisas a mais. Tirava a mão, colocava novamente e assim corriam as horas. (Aplicação Questionário, 2023).

Figura 4 - Antiga estação ferroviária de Catende (olfato)



Fonte: Aluno 3, 2023.

O olfato foi o sentido escolhido pelo aluno 3 para fazer a reflexão sobre a paisagem. Ele afirma que:

Aluno 3: Não tem como falar dessa paisagem e não lembrar do cheiro de recordação que ela traz. O trem quando passava soltando aquela fumaça lembro como se fosse hoje. Íamos eu e meus primos até a estação só para ver ele passar. (Aplicação Questionário, 2023).

Figura 5- Antiga Usina Catende



Fonte: Aluno 4, 2023.

Na quarta fotografia representada pelo aluno 4, o sentido escolhido foi a audição, sendo a reflexão que essa paisagem traz descrita pelo estudante que diz o seguinte:

Aluno 4: Eu olho para essa paisagem e choro, quando dava 11 horas da manhã esse bueiro apitava: era música para meus ouvidos, sinal que a usina estava moendo. Cada apito que dava eu e a família comentávamos: esse ano a safra vai ser boa. Infelizmente hoje é só chão e história. (Aplicação Questionário, 2023).

Figura 6 - Cemitério Sagrada Família (visão)



Fonte: Aluno 5, 2023

A visão é o sentido escolhido pelo aluno 5, com o objetivo de refletir sobre a paisagem utilizando um dos sentidos. O estudante afirma que:

Aluno 5: Muitos veem o cemitério como algo fúnebre, mas ele faz parte da nossa cultura. Todo ano é dele que sai o maior bloco carnavalesco da Mata Sul Pernambucana, conhecido como bloco Mulher da Sombrinha. (Aplicação Questionário, 2023).

Etapa 3: A terceira atividade desenvolvida foi os estudantes fazerem um estudo dessas paisagens e comentarem quais lembranças significativas elas trazem para suas vidas.

Atividade desenvolvida pelo aluno 1: Estudo da paisagem Praça Coração Eucarístico. A praça Coração Eucarístico está localizada na Avenida Presidente Getúlio Vargas, Centro, Catende-PE, CEP:55400-000. É a principal praça da cidade, onde encontra-se a Paróquia de Sant'Ana. Neste local são realizados diversos eventos tais como: As festividades da padroeira da cidade, desfiles cívicos em comemoração à emancipação política de Catende, decorações e comemorações natalinas no mês de dezembro contemplando a chegada dos parques de diversões para prestigiar as crianças.

Além do mais, lá está situada a academia da cidade onde a população dirige-se até o local para a prática de exercícios.

Atividade desenvolvida pelo aluno 2: Estudo da paisagem Mercado Público da cidade localizado na Rua Carlos Fonseca, 76 – Centro, Catende-PE. O mercado público de Catende é organizado por pequenos empreendedores que vendem suas colheitas em troca de sobrevivência. Muitos que estão ali compram produtos para revender pois infelizmente o desemprego é muito grande em cidades do interior. O mercado tem em torno de 80 bancos de produtos da agricultura para a venda, mas também conta com outros tipos de negócios. Possuem bancos de bolsas, acessórios, calçados, bebidas, entre outros.

Atividade desenvolvida pelo aluno 3: O estudo da paisagem Antiga Estação Ferroviária de Catende. A estação foi inaugurada em Catende no ano de 1882 com a chegada do primeiro trem, sendo um dos acontecimentos mais importante para o desenvolvimento do então povoado. A estação na época passou a servir como escoamento de escravos, de lá saíam escravos fugidos ou não e eram despachados para o Clube do Cupim, em Recife. O povo tinha o costume de comparecer todos os dias para assistir à chegada do trem, vindo do Recife em direção a Garanhuns-PE e Maceió-AL. Hoje a estação ferroviária não está mais em funcionamento, tornando-se Patrimônio Cultural e recebendo o título de Estação Ascenso Ferreira em homenagem ao Poeta que fez menção a Catende em seus passeios.

Atividade desenvolvida pelo aluno 4: O estudo da paisagem Antiga Usina Catende. Catende é marcada pela produção açucareira, principalmente pela usina. A Usina Catende durante anos foi a principal fonte do município, construída pelo inglês Carlos Sindén, um comerciante em Recife, em sociedade com seu sogro Felipe Paes de Oliveira, residente do município de Escada- PE. Teve com nome inicial de Usina

Correia da Silva, em homenagem a José Correia da Silva, que assumiu o governo de Pernambuco em 23 de outubro de 1890, porém assim como a usina este nome também não teve muito sucesso sendo sempre chamada pelo nome de Catende, devido ao nome do Engenho onde foi montada. Durante muitos anos foi a felicidade de milhares de operários porque gerava emprego para o município. Infelizmente a Usina Catende acabou se perdendo devido às dificuldades financeiras, enchentes e uma explosão de uma caldeira, o que ocasionou um incêndio. Com o passar dos anos a usina decretou falência deixando uma dívida enorme e os direitos dos trabalhadores jogados ao relento. Depois disso as coisas só pioraram, partes da usina foram leiloadas e atualmente só restam apenas o chão e alguns destroços.

Atividade desenvolvida pelo aluno 5: O estudo da paisagem Cemitério da Sagrada Família. O Cemitério da Sagrada Família fica localizado na Rua Vítor Carneval 2-32-Baixa Verde, Catende-PE. Todos os anos no período de carnaval na cidade de Catende sai um bloco carnavalesco deste cemitério, chamado “Bloco Mulher da Sombrinha”. Reza a lenda que uma jovem loira muito bela, vestida de branco e com uma sombrinha na mão, anda pelas ruas da cidade. Ela esperava operários da usina que largaram no turno da meia-noite. Eles eram seduzidos e tentavam acompanhá-la. Mas chegando perto do portão do cemitério a mulher desaparecia. Foi daí que surgiu a expressão (Mulher da Sombrinha).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar as percepções dos estudantes da modalidade de ensino EJA, sobre o conceito paisagem e a importância de seus significados desenvolvidos em sala de aula no ensino de Geografia. Conforme os objetivos específicos constituídos em três, foram registrados e observados nas atividades do ensino em sala de aula o desenvolvimento de oficinas de ensino sobre paisagens, compreendendo a relevância dada pelos estudantes ao estudo dessa categoria.

A percepção dos discentes com relação à paisagem é de que o estudo da paisagem auxilia na formação do cidadão, tornando-o crítico e protagonista do seu próprio conhecimento. A Geografia

empurra o discente a descobrir a autonomia que estava escondida; nesse sentido faz com que o aluno corra em busca de novas descobertas e tenha um olhar mais amplo para o espaço em sua volta.

No decorrer do trabalho apareceram algumas preocupações com a construção da oficina de ensino, pois exige uma quantidade maior de tempo para o planejamento e a realização das atividades pedagógicas. Muitas vezes o professor por ter uma carga horária reduzida e um tanto exaustiva, tem dificuldade de inovar em atividades e acaba utilizando quase sempre os métodos tradicionais. No momento da concretização dessas práticas, foi verificado o quanto a participação do professor é fundamental para realizá-las.

Uma das maiores inquietações durante a investigação foi a dificuldade de ensinar conteúdos geográficos em uma turma noturna, com trabalhadores, e encontrar atividades pedagógicas que lhes chamassem a atenção. Entretanto, o intuito da oficina de ensino era de trazer a aproximação do estudante com o professor a fim de provocar mudanças na postura dentro da sala de aula.

A fotografia foi utilizada como técnica da pesquisa, tendo como proposta captar paisagens que trouxessem lembranças significativas por meio dos sentidos. No resultado deste trabalho foram inseridos os cinco sentidos do ser humano, pois a paisagem não remete apenas ao enxergar e sim ao que podemos sentir além do que os olhos permitem ver. Também foi trabalhado o estudo dessas paisagens para que os alunos pudessem desenvolver seu lado investigativo como busca da ciência geográfica.

Ao executar este Trabalho de Conclusão de Curso, concluímos que os problemas foram solucionados, os resultados despertaram o conhecimento dos estudantes da EJA e que o estudo da paisagem nos motiva a conhecer novos caminhos no campo da Geografia, o que enche o docente de orgulho e esperança, possibilitando o desprendimento dos antigos métodos e despertando um papel inovador dentro do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.

APARECIDA DE SOUZA, M. A. Geografia, paisagens e a felicidade. **GeoTextos**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2013. DOI: 10.9771/1984-5537geo.v9i2.9109. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/9109>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **educação é a base**. 2018. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

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

BATISTA, Eder. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05-27, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1035. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1035>. Acesso em: 30 out.

2023.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Editora Unesp 2ª edição revista, 2002.

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

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf. Acesso em: 05 de dezembro. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. As novas políticas de formação dos educadores. In: **Formação do educador, Educação, demandas sociais e utopias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.) **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Versão Final**. Brasília: MEC, 2017.

NICODEMOS, Alessandra. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovens e adultos trabalhador. **Anais do XVII Simpósio Nacional de História**. ANPUH., Natal, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008.

PERNAMBUCO, **Decreto nº 32.960, de 21 de janeiro de 2009**. ALEPE LEGIS, Legislação do Estado de Pernambuco. Acesso em: 05 de dezembro de 2023. Disponível em<URL>.<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=32960&complemento=0&ano=2009&tipo=&url=>. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

QUITARI, Garcia Neves Felix. Mobilidade e superexploração do trabalho: o enigma da circulação, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2021, p. 161-164.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: EDUSP, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2002

SILVA, M. **Habitus professoral e habitus estudantil**: uma proposição acerca da formação de professores. *Educação em revista*, 27(3), 335-359, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

VALENTE, G. S. C., & Viana, L. D. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Prax Educ**, 6(9), 209-26, 2010.



otbridge. There is
his southern bank,
have been...

