

Debates em tecnologias da informação e da comunicação em educação

Organizadores

Ricardo Santos de Almeida
Everson de Oliveira Santos
Matteus Freitas de Oliveira
José Alegnoberto Leite Fachine





Debates em tecnologias da informação e da comunicação em educação


EDuneal

Editora da Universidade
Estadual de Alagoas

Arapiraca/AL
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Morais

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



COMITÊ CIENTIFICO

Coordenadores do grupo de Trabalho

Me. Ricardo Santos de Almeida (IFAL)

Me. Everson de Oliveira Santos (UFAL)

Me. Matteus Freitas de Oliveira (IFAL)

Dr. José Alegnoberto Leite Fachine (UFAL)

Dr. José Crisólogo de Sales Silva (UNEAL)

Revisores Científicos

Me. Ricardo Santos de Almeida (IFAL)

Me. Egnaldo Ferreira de Sousa Junior (UFS/SEDUC/AL)

Me. Everson de Oliveira Santos (UFAL)

Me. Matteus Freitas de Oliveira (IFAL)

Dr. José Alegnoberto Leite Fachine (UFAL)

Revisão ortográfica

Kátia Barbosa Feitosa

Capa

Rima Produção Editorial

Créditos da contracapa

iuriimotov

Diagramação

Mariana Lessa

Catlogação na Fonte

D286 Debates em tecnologias da informação e da comunicação em educação / (Organizadores)
Ricardo Santos de Almeida ... [et al.]. – Arapiraca : Eduneal, 2021.
101 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86680-45-4.

DOI: 10.48016/GT14L2Xenccult

1. Educação. 2. Tecnologia da informação e da comunicação. 3. Ensino. 4. Formação docente. I. Almeida, Ricardo Santos de, org. II. Santos, Everson de Oliveira, org. III. Oliveira, Matteus Freitas de, org. IV. Fachine, José Alegnoberto Leite, org. V. Encontro Científico Cultural.

CDU: 025.3

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Dedicamos este livro a todos os pesquisadores e pesquisadoras que lutam e acreditam em um mundo mais justo.



Sobre os organizadores

Ricardo Santos de Almeida: Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Estudante del Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad Interamericana (UI). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor na rede pública de Porto Calvo-AL. Professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro. Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; e Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020 ricardo.santos@ifal.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>.

Everson de Oliveira Santos: Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/GDEMA). Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Cândido Mendes (UCAM-RJ). Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/GDEMA). Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL/CNPQ); Núcleo Temático de Pesquisa Hidroambiental do Baixo São Francisco (UFAL/CNPQ). Suas pesquisas têm ênfase nas seguintes temáticas: Ensino de Geografia; Ecossistemas Aquáticos; Dinâmica Socioambiental; Geografia Agrária; Áreas de Riscos; Plano Diretor. Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas e da Rede Municipal em Viçosa-AL. eversonoliveira2007.2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280184351397110>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-1237>.

Matteus Freitas de Oliveira: Professor EBTT de Geografia do IFAL, Campus São Miguel dos Campos. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Modelagem e Ciências da Terra e do Ambiente e licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Grupo de pesquisa Desenvolvimento e Sustentabilidade no Sertão de Alagoas (IFAL/CNPq) e desenvolve por parceria projeto de extensão com o Grupo de pesquisa NUAGRÁRIO/UFAL/CNPq). matteus.oliveira@ifal.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6725952000376514>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4103-187X>.

José Alegnoberto Leite Fechine: Possui "bacharelado/licenciatura" em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-doutoramento em Geografia pela Universidade de Lisboa - Portugal. Tem experiência na área de Geografia Física, com ênfase em Climatologia Local/Regional (Incluindo Climatologia Urbana), Climatologia Aplicada ao Ordenamento do Território, Alterações Climáticas, Estatística Aplicada a Climatologia, Geomorfologia Costeira, Cartografia (Cartografia Escolar), Sensoriamento Remoto/Geoprocessamento e Sistema de Informação Geográfica (SIGs). Professor Adjunto II da UFAL - Campus Sertão - Delmiro Gouveia. Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia - UFAL - Campus Sertão. fechine@campus.ul.pt. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0122734956600182>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1234-9926>.



Sumário

Prefácio 9

Apresentação 10

1. A subutilização das tecnologias digitais da informação e comunicação no cenário das aulas remotas na rede estadual de ensino de Alagoas..... 11

Rose Madalena Pereira da Silva

Thereza Cristine Santos Costa Brambilla

2. Ensino de Geografia: Metodologias Lúdicas na construção do conhecimento geográfico19

Elisandra Kelly Santos Rodrigues

3. Geografia e ensino: o impacto tecnológico e da paisagem como ferramenta de ensino 28

Ariane Alves de Carvalho

Aleff Santos da Silva

4. O Programa Residência Pedagógica e a formação do professor: construindo uma educação a partir das realidades sociais.....37

Wylamys Santos de Lima

Mariana Santos Lima

Márcia Eliane Silva Carvalho

5. Os limites e contradições do uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação para a educação geográfica em tempos de covid-19..... 50

Ricardo Santos de Almeida

Raphael Fontes Cloux

6. Para além da cerca: a questão agrária em sala de aula 57

Thiago da Silva Melo

7. Psicopedagogia institucional escolar: refletindo sobre os desafios da prática	65
Elaine Cristina dos Santos Silva Ventura Ferreira	
Elane Kelly Santos Rodrigues Nascimento	
8. Reflexões sobre o processo de letramento digital e as práticas de multiletramentos	76
Maria Ailma Ferreira Lopes	
9. Tecnologia da informação e comunicação assessorando o processo de ensino-aprendizagem	83
Gilmar Antônio de Oliveira	
10. Uma visão de mundo: conhecimento de prática virtual na interação de sala de aula.....	89
Aleff Santos da Silva	
Ariane Alves de Carvalho	



Prefácio

Seja qual for o país, capitalista ou socialista, o homem foi em todo o lado arrasado pela tecnologia, alienado do seu próprio trabalho, feito prisioneiro, forçado a um estado de estupidez.

Simone de Beauvoir

E se Beauvoir tiver razão?

Não sabemos ao certo se sim ou não, mas temos que admitir o quanto a tecnologia faz parte de nossas vidas, escutamos música no celular, conversamos por áudio e chamadas de vídeo com pessoas que estão em outros lugares, assistimos televisão. O mundo de hoje é rodeado pelas tecnologias e suas infinitas possibilidades.

A educação não fica de fora desse paradigma chamado tecnologia, pelo contrário, cada vez mais a tecnologia está presente na prática educativa. No meio acadêmico, as universidades cada vez mais agregam as suas pesquisas em educação aspectos relacionados à conectividade e a tecnologia de um modo geral.

Assim como a revolução industrial marcou fortemente nossa sociedade, dando origem ao que hoje conhecemos como modo de produção capitalista e sociedade do consumo, a revolução tecnológica também traz mudanças significativas. As escolas atualmente em ensino remoto devido ao contexto de pandemia sentiram esses processos na pele, em nosso país ainda temos condições desiguais de acesso a internet de qualidade e as demais tecnologias, porém, o “novo” normal carrega as TICs como um meio viável ao ensino.

Desse modo, as TICs são compreendidas como um conjunto de recursos de cunho tecnológicos que estão distribuídos em diferentes áreas da sociedade, desempenhando tarefas múltiplas em sua utilização. Com isso, o livro intitulado: “Debates em Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação”, traz a discussão desse cenário tecnológico em meio a questões relacionadas à educação, sendo um debate potente e necessário em nosso atual momento, como registro histórico e educacional.

Boa leitura!

Profa. Ma. Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5908-4753>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5628308415823159>



Apresentação

O presente livro, intitulado *Debates em tecnologias da informação e da comunicação em educação*, traz variadas contribuições importantes no que se refere às discussões e reflexões em torno do uso das TICs como estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Esta obra é resultado de um amplo debate e reflexão realizados no Grupo de Trabalho 14 (GT 14), do X Encontro Científico Cultural (ENCCULT), realizado em setembro de 2020. É um evento multidisciplinar que contempla várias áreas da ciência e congrega cientistas de todo o Brasil. O ENCCULT foi realizado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em parceria com outras Universidades, bem como demais Instituições de ensino de Alagoas.

O GT 14, com a participação de teóricos conceituados no âmbito da Geografia, teve como objetivo primordial promover diferentes contribuições para o raciocínio geográfico no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em Geografia, bem como uma abordagem a respeito do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo.

Esperamos que este livro contribua e enriqueça o conhecimento de graduandos, docentes, pesquisadores e amantes da Ciência Geográfica.

Prof. Me. Everson de Oliveira Santos

Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-1237>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280184351397110>

A subutilização das tecnologias digitais da informação e comunicação no cenário das aulas remotas na rede estadual de ensino de Alagoas¹

The underutilization of digital information and communication technologies in the scenario of remote classes in the state education network of Alagoas

Rose Madalena Pereira da Silva¹; Thereza Cristine Santos Costa Brambilla²

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1587-6876>, professora da rede municipal de ensino de Maceió e pesquisadora da linha de Tecnologias da Informação e Comunicação na educação; Escola Municipal Paulo Henrique Costa Bandeira (EMPHCB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Maceió, Alagoas; Brazil. rosemadalenag11@gmail.com.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6097-1971>, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Maceió, Alagoas; Brasil. therezaufal@hotmail.com

ABSTRACT: This study addresses the underutilization of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in the scenario of remote classes held by the state school system in the state of Alagoas. The question that motivates the research is: why not expand the possibilities of activities in the process of remote classes once they are carried out from TDIC? The methodology followed was based on the qualitative approach and the type of case study research in order to analyze activities requested by teachers in the state education network of Alagoas. The objective of the research was to analyze the underutilization of TDIC in the process of remote classes in the aforementioned education network. The specific objectives were: to identify in the interactions of the Google Classroom platform what types of activities requested by teachers and describe how they are being carried out by students. The observed results indicate that it seems to be occurring the underutilization of TDIC in the teaching and learning process developed by the state education network of Alagoas.

KEYWORDS: Interaction, Google Classroom, Learning.

INTRODUÇÃO

A reflexão a respeito do desenvolvimento de aulas remotas nos faz compreender que, neste cenário, não se deve inserir práticas pedagógicas bem como propostas de atividades comumente utilizadas nas aulas presenciais. Dessa forma, discutir sobre práticas e propostas realizadas no processo de ensino, sobretudo em contextos virtuais, torna-se fundamental analisar o tipo de atividade mais adequada a explorar todo o potencial das

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e, conseqüentemente, favorecer uma aprendizagem mais abrangente, interativa e significativa. O estudo buscou analisar, a partir das propostas de atividades realizadas pelos professores, se está havendo a subutilização das TDIC no desenvolvimento das aulas remotas na rede estadual de Ensino de Alagoas.

Na abordagem de ensino na modalidade a distância as particularidades precisam ser minuciosamente analisadas para que não demonstrem uma proposta de mera transposição do presencial para o online. Percebe-se que na realização de aulas remotas, o ensino e a aprendizagem precisam acontecer de forma diferenciada, pois torna-se necessário levar em consideração as especificidades no que se refere a tempo e espaço. Segundo Kenski (2008, p.29) “as tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação”, ou seja, ocorrendo a necessidade de mudanças no ato de ensinar e aprender.

Nesse sentido, em um cenário no qual se insere as TDIC e as informações são celeremente propagadas com um toque, ocorre uma nova forma de ensinar e aprender, sobretudo, quando se trabalha em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). De acordo com Schlemmer *et. al.* (2006), os AVA são denominados como softwares desenvolvidos para gerenciar a aprendizagem via Web. Eles são sistemas que agregam a funcionalidade de software para Comunicação Mediada por Computador - CMC e métodos de entrega de material de cursos online. Os AVA, em sua maioria, apresentam-se como a sala de aula, na educação online e/ou remota.

Almeida (2003, p. 331) revela que a “interação num AVA é fundamental para que os alunos possam organizar suas ideias, compartilhar seus conhecimentos tornando-se sujeitos autônomos de sua aprendizagem”. Nisso, enquanto representação da sala de aula, o AVA, possuinte da potencialidade de ser no meio online visa aproximar o estudante em seu processo de aquisição de conhecimentos a partir da colaboração entre os pares, sejam eles outros estudantes e/ou professores. Nesta dinâmica, esses pares estão presentes durante todo o processo de construção e reconstrução do conhecimento a partir das interações e colaborações que são realizadas no AVA. Vale ressaltar que esse estudo carece de mais elementos, bem como tempo de utilização do AVA que nesta pesquisa trata-se da plataforma *Google Classroom*.

A pesquisa foi estruturada nas seguintes seções: Metodologia, Resultados e Discussão com: As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no cenário das aulas remotas com complemento na Interação no contexto da plataforma *Google Classroom*, Aplicação e Desenvolvimento da pesquisa, analisando as propostas de atividade; Considerações finais e, por fim, Referências utilizadas para o embasamento e elaboração da pesquisa.

Há muitos questionamentos a serem debatidos referente ao ensino e aprendizagem e suas atividades interagidas na e com a utilização de plataformas, que na rede estadual de ensino de Alagoas é a *Google Classroom*, porém, é necessário analisar e complementar estudos futuros que ampliem tais discussões para o aprimoramento deste quesito.

METODOLOGIA

A metodologia seguida tomou como base a abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa estudo de caso. Buscou-se seguir um delineamento para construção da análise do caso abordado. Segundo Gil (1995, 2008), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir fases que mostram o seu delineamento.

Foram selecionadas atividades observadas na plataforma Google *Classroom* propostas por professores de escolas e municípios diferentes, mas todos os sujeitos envolvidos são profissionais da rede estadual de ensino de Alagoas. A pesquisa foi realizada no período de 2020.1 e a discussão partiu do seguinte questionamento: no processo de aulas remotas da rede estadual de ensino de Alagoas está ocorrendo à subutilização das TDIC?

Partindo do entendimento que as TDIC ampliam as possibilidades de espaços voltados para o processo de ensino e aprendizagem, o estudo buscou analisar as propostas de atividades utilizadas por 3 professores para 6 turmas de estudantes com idade entre 14 e 16 anos que estão entre o nono ano do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Alagoas.

Paralelo ao processo de elaboração, delimitação do caso e dos objetivos, foi necessário fortalecer a formação do embasamento teórico com leituras e revisão bibliográfica mais detalhada e específica, assim como coletar informações das propostas de atividades sugeridas por cada um dos 3 professores colaboradores iniciais da pesquisa.

Após a delimitação do caso e a coleta de dados definidas, conforme Gil (2008), o elemento mais importante, após o levantamento bibliográfico e a definição do objeto de pesquisa, é justamente a fase de delineamento e como ocorrerá, ou seja, quais os procedimentos a serem tomados no ato da coleta de dados. Com isso, foi selecionado o AVA como apoio, neste caso o *Classroom*, observando especificamente as atividades propostas pelos professores nas aulas remotas ofertadas em 2020.1, o qual corresponde ao primeiro semestre, visando analisar as atividades propostas pelos professores e seus desdobramentos.

Delineado o percurso da pesquisa, por fim, foi elaborado este artigo, a fim de apresentar dados os quais motivaram a produção e esclarecimentos referentes à pergunta inicial no contexto das atividades propostas, o que pode indicar a subutilização das TDIC a partir da utilização da plataforma Google *Classroom* no cenário das aulas remotas da rede estadual de ensino de Alagoas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CENÁRIO DAS AULAS REMOTAS

A utilização das TDIC acontece em todos os espaços e nesse cenário as escolas também estão inseridas, ainda que de forma menos acelerada. Segundo Kerckhove (2009), as TDIC não criam por si só novas formas de ensinar, aprender e avaliar. É preciso sujeitos que pensem como utilizar a tecnologia a favor do ensino e da aprendizagem. Partindo desta

perspectiva, surge a necessidade de realizar uma prática pedagógica e propostas de atividades em consonância com a amplitude de possibilidades implementadas com o processo de aulas remotas, as quais se realizam por meio de uma conexão de computadores ou de outros instrumentos semelhantes.

O interessante é que se pense em propostas de atividades que os estudantes se sintam exploradores e criadores de conhecimento, uma vez que as aulas remotas precisam estar permeadas por uma potencialidade de recursos tecnológicos que possibilitem a partir das TDIC que a construção do conhecimento seja efetivada.

Para a construção de conhecimento é de suma importância que sejam estabelecidos elos de comunicação os quais, na plataforma *Google Classroom*, acontecem a partir do anexo de materiais em PDF e atividades com perguntas de múltiplas escolhas que possam ser respondidas de forma rápida, dentre outras possibilidades:

O *Google Classroom* é a sala de aula virtual do Google. O aplicativo, disponível para celulares Android e iPhone (iOS) é uma opção para professores que desejam complementar suas aulas com conteúdo à distância. O *Classroom* permite anexar atividades e materiais em PDF, além de possibilitar a criação de perguntas rápidas que podem ser respondidas por meio múltipla escolha ou respostas curtas. O serviço também está disponível na web como site, com funcionamento semelhante ao app. (FABRO, 2020)

Nesse caso, a disponibilidade de recursos no AVA, o qual na rede estadual de ensino de Alagoas é o *Google Classroom*, é aumentada pela utilização das TDIC. Com a ampliação dos recursos didáticos disponíveis na internet cresce a possibilidade de desenvolver interação que promove ensino e possibilita aprendizagem a partir da utilização de diferentes ferramentas encontradas neste AVA como: chat, *Google* atividades, *Google* formulário, entre outras possibilidades. Nesse novo cenário, se torna imprescindível se pensar a aprendizagem favorecendo um processo de construção e aquisição de novos conhecimentos por meio da interação. Sendo assim, discutiremos sobre esse processo de interação no contexto da utilização da plataforma observada.

A INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM

Um fato importante no processo de interação destacado por Pimentel (2013, p.39) é que “na interação, há sempre uma relação de jogo, entre os interagentes”. Fazendo referência a Primo (2001), o autor acrescenta que “o que deve ser estudado num processo de interação (ação entre e ação comum) não é apenas o diálogo entre dois sujeitos; há um terceiro elemento: a relação entre os sujeitos, e essa relação é sempre mutável a cada encontro, a cada interação” (PIMENTEL, 2013, p.39). Por esse motivo, as interações podem acontecer de forma colaborativa ou cooperativa. Segundo Panitz (1996), na aprendizagem cooperativa ocorre um controle maior por parte do professor; pois, é estipulada uma tarefa pelo professor, e os papéis desempenhados pelos estudantes na realização da tarefa, geralmente, são atribuídos por ele. Em uma perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os papéis que irão desenvolver e decidem como irão realizá-los.

Rogers, Sharp e Preece (2013, p. 322), observam que há importância da participação do usuário, que neste caso seria denominado como o aprendiz, pois, a melhor maneira de

garantir um bom desenvolvimento é simplesmente interagir com os envolvidos, ou seja, ouvindo-os. Assim, é necessário um alto nível de envolvimento em seu desenvolvimento, a interação é uma das características fundamentais de uma abordagem centrada no usuário/aluno (ROGERS, SHARP E PREECE, 2013, p. 331).

Desta maneira, esses tipos de aprendizagem ocorrem por meio de ferramentas/recursos que utilizam a interação síncrona, em tempo real, as quais segundo Aoki e Pogroszewki (1998) permitem motivação: ao focar a energia do grupo, telepresença: interação em tempo real e o feedback possibilita retorno imediato. De acordo com os mesmos autores, as ferramentas assíncronas, como é o caso do fórum de discussão, possibilita flexibilidade: acesso a qualquer tempo e em qualquer lugar para reflexão, contextualização: oportunidade de integrar as ideias em discussão com colegas de trabalho e o custo/benefício, por não necessitar de alta velocidade nem equipamentos sofisticados.

No cenário das aulas remotas da rede estadual de Alagoas, no AVA, “a sala de aula interativa” (SILVA, 2007), que é a plataforma *Google Classroom*, a mediação do conhecimento acontece constantemente entre pelo menos dois sujeitos. Cabe ao professor/a buscar os elementos os quais são entendidos como as ferramentas/recursos disponíveis neste AVA e escolhidos pelo professor para a execução das atividades propostas. Torna-se imprescindível que se leve em consideração que no desenvolvimento de aulas remotas, precisamos utilizar recursos diversificados que possam ser encontrados ou criados no próprio AVA, o qual nesse estudo se trata da plataforma *Google Classroom*. Nela é possível realizar atividades que primam por interação como, por exemplo, o chat e o fórum de discussão, recursos que auxiliam a comunicação entre os pares, a qual na definição de Fischer (1987) apud Primo (2007, p.102) “duas pessoas agindo entre si criam o fenômeno conhecido como interação – conexão entre ações e, logo, entre pessoas que executam aquela ação”. Essas ferramentas/recursos devem auxiliar essa interação e que esse meio seja também utilizado como forma de ampliar os conhecimentos e efetivar a aprendizagem dos estudantes.

APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Essa é a etapa da pesquisa na qual são apresentadas as informações sobre os dados coletados a partir do questionário aplicado aos 3 professores e complementados com o levantamento teórico/bibliográfico para favorecer a análise e para que os resultados mostrassem o foco da pesquisa. Vejamos as falas de cada um dos professores/as colaboradores iniciais da pesquisa sobre a proposta de atividades geralmente utilizadas por eles:

Professor 1:

Atividades no Google formulário, no Google atividades (exercício com perguntas e respostas curtas e atividades), uso do chat para tirar dúvidas nos momentos das aulas pela plataforma *Google Classroom*.

Professor 2:

As atividades propostas no *Google Classroom* são bastante diversificadas (exercícios, produções de vídeos, questionários, desenhos) assim são enviados arquivos contendo a proposta de atividade, onde o aluno irá responder e devolver na sala de aula virtual mesmo. Essa ferramenta facilita bastante, pois na própria sala de aula podemos fazer as correções e devolver ao aluno. Podemos também, observar quantos entregaram e quem falta postar o

exercício. Ficam arquivados todos os matérias para consulta, tanto do aluno quanto do professor, sejam eles em *word*, *powerpoint* e vídeo.

Professor 3:

Atividades de pesquisa por meio de hiperlinks de vídeos e matérias, Google formulário, fórum de discussão com perguntas para que os estudantes possam dar a opinião e atividades no Google atividades.

As falas dos professores buscam favorecer a análise dos dados que podem subsidiar estudos futuros. Desta forma, a análise dos dados se torna um indicador inicial de como as TDIC estão sendo utilizadas nas aulas remotas da rede estadual de ensino de Alagoas.

ANALISANDO AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Nas falas do professor 1 é observado que ele utiliza o AVA (plataforma Google *Classroom*) de forma muito insipiente, pois limita-se ao uso da ferramenta/recurso Google formulário, o Google atividades e o chat apenas para tirar dúvidas, o que pode se configurar com a subutilização das TDIC e conseqüentemente da própria plataforma. De acordo com o infopédia (2020), o chat é uma ferramenta de comunicação que permite a troca, em tempo real, de mensagens escritas entre dois ou mais utilizadores de uma rede de computadores. Partindo deste entendimento, o momento do uso do chat poderia ser mais significativo, se ao invés de usá-lo apenas para tirar dúvidas, ele fosse lançando questionamentos a respeito do conteúdo discutido para que os estudantes respondessem e ele daria o feedback em tempo real, esclarecendo as dúvidas, fomentando a interação, gerando conhecimento e efetivando a aprendizagem a partir das trocas entre os pares.

O professor 2 nos traz uma proposta similar, pois faz uso do Google formulário, Google atividades (exercício, desenhos), mas acrescenta uma atividade interessante, que é a produção de vídeo. Esse tipo de atividade, além de explorar a inserção das TDIC, busca desenvolver a criatividade dos estudantes; e se for solicitada como postagem em um fórum de discussão, colabora efetivamente para a interação que favorece a construção e reconstrução coletiva de conhecimento. Em contrapartida, se for utilizada apenas como postagem tendo a plataforma como repositório, pouco contribuirá para que esses estudantes tenham apreensão de novos conhecimentos e aprendizagem.

O professor 3 destaca o uso de hiperlinks de vídeos e matérias, mas também nos apresenta em sua fala a proposta de atividade a partir do Google formulário e Google atividades (fala comum nos três recortes). Esse professor ainda acrescenta que faz uso do fórum de discussão, no qual ele apresenta aos estudantes alguns questionamentos feitos a partir do conteúdo abordado na aula realizada no AVA.

O fórum é uma excelente ferramenta/recurso a qual prima por interação. Segundo Dennen (2005), o uso desta ferramenta não pode se limitar a um espaço de trocas de informações para posteriormente, ou assíncronas ou ainda em um repositório de mensagens que visem possibilitar apenas um aspecto avaliativo. Ele precisa ser utilizado com perspectiva de efetivação de dialógico, em que as trocas se conectem pelo comprometimento dos interlocutores em criarem um espaço de compartilhamento de suas experiências e perspectivas no qual seja realizado aprofundamento das reflexões, possibilitando a construção e a reconstrução do conhecimento de forma coletiva.

Na proposta realizada pelo professor parece que o fórum é utilizado como um questionário de perguntas e respostas automáticas que devem ser executadas pelos estudantes ao darem sua opinião, o que faz do fórum uma ferramenta/recurso a qual deve ser utilizada para a interação de forma síncrona e assíncrona, um mero questionário de respostas óbvias. Quando a principal perspectiva do fórum é trabalhar com o subjetivo (reflexivo).

É certo que a pesquisa encontra-se em fase inicial e que se faz necessário mais estudos para que se tenha realmente o desenho de como as TDIC estão sendo utilizadas e/ou subutilizadas no cenário das aulas remotas da rede estadual de ensino de Alagoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos desenvolvidos e do objetivo geral, o qual foi: analisar a subutilização das TDIC no processo de aulas remotas na rede estadual de ensino de Alagoas. A pesquisa buscou responder à pergunta: no processo de aulas remotas da rede estadual de ensino de Alagoas está ocorrendo à subutilização das TDIC?

Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores reconhecem que a partir dos avanços tecnológicos, a interação significativa do professor com o estudante pode ocorrer na plataforma Google *Classroom*, porém nas observações, verifica-se nas atividades, que mesmo com tantos recursos midiáticos, o ensino e aprendizagem carecem de mais utilização de ferramentas disponíveis/acessíveis.

A pesquisa encontra-se em fase inicial e faz-se necessário mais estudos para que se tenha realmente o desenho de como as TDIC estão sendo utilizadas e/ou subutilizadas no cenário das aulas remotas da rede estadual de ensino de Alagoas. Contudo, um parecer inicial já é possível constatar que falta formação específica para os professores de como utilizar as ferramentas/recursos da plataforma Google *Classroom* e demais tecnologias em prol de promover a aquisição significativa de novos conhecimentos por parte dos estudantes e recursos tecnológicos para professores e estudantes da referida rede estudada nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância em meio digital: novos espaços e outros tempos de aprender, ensinar e avaliar. *Virtual Educa*, v.3, n.3 p. 15-27, jun. 2003.
2. AOKI, K.; POGROSZEWSKI, D. Virtual University Reference Model: A Guide to Delivering Education and Support Services to the Distance Learner. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. 1, n.3, 1998. Disponível em: <http://www.westga.edu/~distance/aoki13.html>> Acesso em: 05 de ago. 2020.
3. DENNEN, V. P. From Posting Message to Learning Dialogues: Factores affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance Educ.*, v.26, n.1, p.127- 148, jan. 2007.

4. FABRO, C. Google Classroom: como usar a sala de aula virtual como professor e aluno. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/03/google-classroom-como-usar-a-sala-de-aula-virtual-como-professor-e-aluno.ghtml> Acesso em 05 de ago. 2020.
5. GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 3^a ed. 1995.
6. _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 5^a ed. 2008.
7. _____. *Projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 3^a ed. 1996.
8. _____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 5^a ed. 1999.
9. KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 5^a ed. 2008.
10. KERCKHOVE, D. *A Pele da Cultura: Investigando a nova realidade eletrônica*. São Paulo: Annablume, 1^a ed. 2009.
11. PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Institute Of Education Sciences*. s/v, s/n, 1999. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf> Acesso em: 19 de ago. 2020.
12. PIMENTEL, F. S. C. *Interação online: um desafio da tutoria. EAD e educação online*. Maceió: EDUFAL, 1^a ed. 2013.
13. PRIMO, A. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 1^a ed. 2007.
14. ROGERS, Y.; SHARP, H.; PREECE, J. *Design de Interação: além interação humano-computador*. Porto Alegre: Bookman, 3^a ed. 2013.
15. SCHLEMMER, E.; SACCOL, A.; GARRIDO, S. Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na perspectiva da complexidade. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE*, [S.l.], p. 477-486, nov. 2006. ISSN 2316-6533. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/508/494> Acesso em: 20 ago. 2020.
16. SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 4^a ed. 2007.

Ensino de Geografia: metodologias lúdicas na construção do conhecimento geográfico¹

Geography teaching: playful methodologies in the construction of geographic knowledge

Elisandra Kelly Santos Rodrigues¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5163-6445>, Graduada em Geografia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, Brazil, elisandratutorapresencial@gmail.com.

ABSTRACT: This article addresses its objective is to resignify the methodologies used in the classroom in the geography discipline, thus providing greater learning through playful. The playful is not only a means of fun, it is used in the child's life so that it can through recreational activities develop. encourage learning and development of it. Using games, games and recreational activities in class, the teacher teaches students in a more attractive and dynamic way, consequently increasing the child's interest in participating in the class and having a good learning.

KEYWORDS: Teaching; Methodologies; Geography; Learning; Playful.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema se deu a partir da vivência enquanto docente e como aluna, bem como a de colegas professores da disciplina de Geografia. Percebi o quanto a mesma era tratada como disciplina decorativa, sem atratividade, como algo não prazeroso e que não provocava nos discentes um bom aprendizado e nem formação da criticidade.

Baseada nisso, e no que já havia lido, decidi que meu papel como docente não era de uma mera transmissora de conhecimento, mas sim de formadora de senso crítico, de alunos participativos e que visassem a Geografia como algo prazeroso e divertido, com o uso de materiais lúdicos capazes de transformar o conhecimento teórico em prático com uma aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que o conhecimento obtido em sala de aula de forma tradicional não é de todo o ruim, mas para um ensino significativo na atual conjuntura é de suma importância visar outras formas que levem aos discente o gosto pela disciplina, bem como a um bom ensino e aprendizado.

Nesta perspectiva evidencia-se que os objetivos da educação é a formação de cidadãos críticos e conscientes da sua realidade, conscientes de valores e crenças adquiridos no meio

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xenccultcap2

social no qual estão inseridos. O lúdico como recurso pedagógico no ensino de Geografia aprimora competências dos discentes, estabelecendo os valores humanos, bem como melhora os índices educacionais. A investigação poderá contribuir com o ensino da Geografia sendo capaz de oferecer aos alunos em formação e pesquisadores na área de educação referenciais na concepção lúdica do ensino da disciplina como recurso para auxiliar o cotidiano escolar, sobretudo na educação da crítica, favorecendo a experiência, buscando novas aquisições cognitivas e visando melhorar a aprendizagem.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi apresentar como as metodologias lúdicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

MATERIAL E MÉTODOS

Este artigo foi o resultado de uma análise qualitativa, descritiva e exploratória que partiu da revisão bibliográfica. Foi elaborado a partir do fichamento de 20 artigos. A abordagem qualitativa permitiu identificar, analisar, questionar e interpretar possíveis reflexões sobre a temática da contribuição do lúdico para o ensino na disciplina de Geografia. A questão norteadora para a elaboração da presente revisão narrativa consistiu em: “O que a inserção dos jogos, brincadeiras e outros propicia de positivo na aprendizagem de Geografia?”. Para realizar a seleção dos estudos, utilizaram-se as bases de dados: LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Para a busca dos artigos nas bases selecionadas, as palavras utilizadas como descritores no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) foram: Jogos; Brincadeiras; Geografia; Aprendizagem; Ensino. A fim de estabelecer a amostra dos estudos selecionados para a presente revisão, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: artigos completos, disponíveis online em língua portuguesa, sem limite temporal. Para o refinamento utilizou-se os seguintes critérios: artigos originais que tratam da temática da contribuição do lúdico no ensino da disciplina de geografia, reflexões sobre o processo de aprendizagem e geografia.

A categorização consistiu em definir as informações a serem extraídas dos estudos selecionados por um instrumento previamente elaborado e que reuniu os pontos chave. A partir dos pontos chave, foram agrupadas em subcategorias e, por sua vez, essas foram agrupadas dando origem às categorias. A apresentação e a análise das categorias correspondem ao momento onde os estudos passam por uma análise detalhada, sendo observados na autenticidade, qualidade metodológica, importância da informação e representatividade. Nessa fase também foram apresentados os resultados que consistiram em cruzar as informações extraídas dos artigos e evidenciar os avanços no conhecimento, bem como suas lacunas através de uma análise crítica, conforme recomenda Minayo (2007). Esse processo metodológico, de acordo com Lakatos e Marconi (2011), foi composto pelos seguintes passos: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, fichamento, análise e interpretação dos resultados.

BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA

A geografia surgiu na Antiga Grécia, a princípio foi denominada história natural ou filosofia natural, como ciência e método de pensamento filosófico. Pensadores como Tales de Mileto, Aristóteles, Estrabão e Ptolomeu deram grande contribuição a esta ciência. Com a expansão grega promovida por Alexandre o Grande da Macedônia o interesse pelo estudo das novas terras colonizadas aumentou e impulsionou ainda mais o crescimento da geografia, devido ao uso das técnicas de navegação, técnicas de agricultura, conhecimento dos climas e solos.

Os povos orientais não só desenvolveram o conhecimento empírico da Geografia, como também realizaram observações e estabeleceram estudos matemáticos que deram origem ao conhecimento sistemático do mundo. Podemos dizer que as ideias geográficas, em coexistência com as de outras ciências, se desenvolveram a partir dos conhecimentos práticos de exploração da Terra e das observações dos viajantes, ao lado da sistematização de pensadores, filósofos e matemáticos. “(...) Os conhecimentos acumulados pelos povos orientais seriam depois utilizados pelos gregos, quando se tornaram um povo dominante, de conquistadores, para elaborarem os conhecimentos básicos que deram à ciência moderna”. (ANDRADE, 1987, p. 22-23).

Durante o auge do Império Romano ficou conhecida por sua contribuição no chamado “périplo”, que se configurou pela descrição dos portos, rotas e escalas que os navegantes da época dispunham para realizar o comércio, tão necessário ao funcionamento do Império, bem como garantindo proteção militar. No século XVI, os portugueses irão dar novo impulso à exploração e conhecimento de várias regiões do globo. Elas foram em grande parte inspiradas por obras de viajantes como Marco Polo.

Já no século XVIII a Geografia foi sendo reconhecida como disciplina, recebendo a atenção de grandes intelectuais como Kant, Goethe e outros que desenvolveram e contribuíram com a chamada “geografia social”.

Cem anos depois da geografia social teremos a Escola Alemã com o conceito de determinismo. Esta surge com duas vias de entendimento: a “Geografia político-estatística” e a “Geografia pura”. Importantes teóricos foram Humboldt e Ritter. Humboldt tem um cunho naturalista e a ideia do determinismo, aborda Moraes (1997, p. 48) “[...] Em termos de método, Humboldt propõe o “empirismo racionalizado”. Para Moreira (1994, p.26) “[...] Com Ritter, ganha forma acadêmica e escolar, a geografia-história, isto é, a concepção de mundo como um antropocentrismo, uma unidade cujo ponto de partida e finalidade é o homem.

A escola francesa propõe uma Geografia informativa e descritiva, ensinada nas universidades. A geografia divide-se em duas, sendo elas a Geografia Física de Humboldt e a Geografia Humana de Ritter. O geógrafo francês Paul Vidal de La Blache será um grande expoente dessa escola.

A escola anglo-saxônica apresenta a “Geografia quantitativa e teórica”, base neopositivista (positivismo lógico). Nesta fase passa a adotar conhecimentos acessórios como a estatística, além de novos equipamentos, como o computador e o satélite.

A GEOGRAFIA NO BRASIL E OS PCNS DE GEOGRAFIA

A Geografia foi inserida no currículo escolar brasileiro no ano de 1832 durante a reforma do Plano de Estudos da Companhia de Jesus. O seu ensino passou a ser obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino criados pelos religiosos. Já as primeiras universidades foram criadas na década de 30; Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1935.

O Parâmetro Curricular Nacional de Geografia busca nortear os professores sobre práticas pedagógicas e é dividido em ciclos; nos dois primeiros, refere-se ao ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCN 2000).

Tem-se como objetivos dos PCNS de Geografia (2000):

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação

A PERSPECTIVA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

Vários países da América latina passam por um problema grave no que tange a questão educacional. O mesmo ocorre com o Brasil. Há várias décadas o seu sistema educacional passa por uma grave crise, com resultados baixos nos índices indicativos de qualidade. Gadotti explica que:

Há 30 anos venho acompanhando a situação da escola e a deterioração que se deu de forma acentuada no nosso país e na América Latina. Contudo, na América Latina, o Chile, a Argentina, o México, ao lado de outros países, como o Uruguai e a Costa Rica, conseguiram avançar muito mais do que o Brasil. O grau de escolaridade é muito maior nesses países. No Chile, o analfabetismo é de apenas 2%, na Argentina 3% e, no México 5%, não se comparando com os índices de 30% no Brasil (GADOTTI, 1993, p. 80).

No que se refere ao Ensino de Geografia, o quadro de desempenho dos discentes também é alarmante e para mudar tal cenário faz-se necessário esforços e inovações para superar os problemas que envolvem os aspectos didático-pedagógicos da Geografia enquanto disciplina escolar.

Segundo Bettio e Martins (2003):

Até o momento atual, a própria escola não mudou, os modelos didáticos evoluíram, porém a maneira como o aluno era impulsionado para um novo estágio continuou a mesma. A avaliação, de uma maneira cruel, avalia pessoas diferentes de maneiras iguais. Para que o modelo de avaliação pudesse ser modificado, seria necessário adequar todo o sistema de ensino, onde pessoas diferentes deveriam ser ensinadas e avaliadas de maneiras distintas, pois números não definem pessoas, conhecimento sim. (BETTIO E MARTINS, 2003 *apud* VERRI E ENDLICH, 2009, p. 66).

São vários os fatores que causam ou agravam a crise educacional, dentre elas a questão das metodologias utilizadas em sala de aula pelos professores. Docentes se utilizam da forma mais tradicional do ensino, em que o aluno não tem acesso a prática do que foi ensinado, não se vê inserido como parte daquele processo, ou não se utiliza de metodologias que atraiam a atenção e o seu interesse, fazendo com que não haja um aprendizado significativo.

Para Lana Cavalcanti (2002), “Um dos critérios para a construção do saber geográfico escolar é sua relevância social, ou seja, é a possibilidade de esse saber contribuir para a formação de cidadãos”, assim, o ensino da Geografia torna-se necessária para o ensino e formação crítica dos sujeitos. A autora ainda acrescenta que “Sua presença no currículo deve-se a necessidade que têm os alunos de apreender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. Geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens.” (CAVALCANTI, 2002).

O uso da ludicidade, como jogos, vídeos, músicas, brincadeiras bem administradas pelo professor pode ser considerado de grande importância para as melhorias desejadas no

processo de ensino-aprendizagem, e instigando, assim, o gosto pelo ensino da Geografia. Santos aborda que:

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo (SANTOS, 1997, p. 9).

São várias as formas de atividades que possam ser desenvolvidas abordando a Geografia e metodologias lúdicas de forma interdisciplinar visando atingir a coletividade social. Além das Oficinas e Palestras, podem ser inseridas metodologias mais simples na exposição de alguns conteúdos geográficos, assim como o trabalho com Músicas sobre as temáticas em questão, trabalhos como História em Quadrinhos (HQ's), Criação de Desenhos, Cartazes e Panfletos para ajudar na sensibilização de outras crianças e jovens, o uso de jornais e revistas, trabalhos com músicas por meio da construção de paródias, o uso de Recursos Audiovisuais, através da inserção de Vídeos, Filmes e Documentários, além da construção de projetos interdisciplinares coletivos, os quais envolvem alunos e professores de diversas áreas do conhecimento.

Portanto, percebe-se o quão grandioso é o leque de metodologias disponíveis que possam ser aplicadas no ensino da Geografia, sendo válido observar o público a que se destina cada ferramenta utilizada e um planejamento prévio e organização na construção dos métodos utilizados para que a atividade consiga alcançar seus devidos objetivos.

Diante dos problemas vivenciados pela sociedade brasileira, a utilização de recursos lúdicos como jogos, vídeos, músicas podem ser de grande relevância para a melhoria dos índices e na qualidade do ensino.

Por meio dos jogos, a criança aprende a dominar e conhecer as partes do seu corpo e as suas funções, a orientar no espaço e no tempo, a amar a arte, a natureza, a manipular e a construir, a desempenhar os papéis necessários para as futuras etapas da sua vida, a elaborar as suas fantasias e seus temores, a sentir as suas tensões, a saber, perder e ganhar, em suma ela pode desenvolver as suas múltiplas inteligências. (BROTTO,1999, p. 132)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias lúdicas implantados na sala de aula de geografia permitem o desenvolvimento do conhecimento de forma divertida, pois os discentes estão na fase de muitas descobertas. Destarte, a forma de aprender se torna prazerosa e facilita a prática pedagógica com um ensino exitoso.

É por meio das atividades lúdicas que os alunos adquirem habilidades e conhecimentos, por isso a escola deve utilizar os jogos para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e também para que o aluno possa desenvolver sua criatividade e seu aprendizado.

Desta forma, a atividade lúdica se mostra de fundamental importância para a aprendizagem da criança, pois é por meio dela que a criança aprende gradativamente,

conceitos de relacionamentos circunstanciais ou sociáveis, adquirir a capacidade de discriminar, julgar, examinar e consolidar, além de imaginar, criar, e aprender os conteúdos geográficos.

Esse método faz com que a escola seja um ambiente ainda mais social por trabalhar com processo educativo lúdico, estimulando o raciocínio lógico, o respeito às regras, desenvolvimento interpretativo, troca de experiência com os colegas, contribuindo, desta forma, de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem significativa e flexível. Para isso acontecer é importante ressaltar que os professores devem impor o método de aprendizagem, e não como simples brincadeiras de passatempo. Assim, este estudo mostra-se relevante, pois os jogos lúdicos devem ser aplicados de forma coerente, dinâmico e flexível, visando à promoção de um ambiente favorável à qualidade da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, M. C. *Geografia Ciência da Sociedade: Uma introdução ao pensamento geográfico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992
2. BORTOLOZZI, A.; PEREZ FILHO, A. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 145-171, mar., 2002.
3. BRASIL. Da “Geografia Abstrata” à “Geografia Concreta”. In: MENDONÇA, F; LOWEN- SAHR, C; SILVA, M. (org.). *Espaço e tempo*. Curitiba: ADEMADAN, 2009.
4. BROTTTO, F. O. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos SP: ReNovada, 1999.
5. CARLOS, A. A Geografia Brasileira, hoje: algumas reflexões. *Terra Livre*. São Paulo, v. I, n. 8, p. 161-178, jan./jun. 2002.
6. CAVALCANTI, L. S. *Geografia e Práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos numa perspectiva socioconstrutivista*. Goiânia: Alternativa, 2002.
7. FIALHO, E. S. A geografia escolar e as questões ambientais. *Revista Ponto de Vista*, v. 5, 2008.
8. FREITAS, I. A. História ambiental e geografia: natureza e cultura em interconexão. *Geo UERJ*, Ano 9, n. 17, v. 2, 2. Sem. 2007.
9. GADOTTI, M. *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.
10. GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso: 23/06/2007.

11. GERALDINO, C. F. G. *O conceito de meio na Geografia*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
12. MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
13. MELO, J. A. B.; OLIVEIRA, M. M. Educação geográfica e geotecnologias: da reprodução à reconstrução do conhecimento na sala de aula. *Revista Tamoios*, jun/dez., Ano IV, n. 2, 2008.
14. MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10^a ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
15. MORAES, A. C. R. *Geografia pequena História Crítica*. 15.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
16. MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
17. MOREIRA, R. *O Discurso do Averso: Para a crítica da Geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.
18. MOREIRA, R. *O que é Geografia*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
19. RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. *Geografia*, Londrina, v. 10, n. 1, jan./jun. 2001.
20. SANTOS, S. M. P. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
21. SUERTEGARAY, D. M. A. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em geografia no Brasil. *Revista do Departamento de Geografia*, 16, 05.
22. VERRI, J. B. ENDLICH, A. M. A utilização de Jogos aplicados a Geografia. *Revista Percorso – NEMO*, Maringá, v.1, n.1, p.65-83, 2009.

SITES CONSULTADOS

1. Disponível em http://www.fiorgeograf.com.br/historia_da_geografia.htm. Acesso em 16 de janeiro 2011.
2. Disponível em: http://www.fiorgeograf.com.br/historia_da_geografia.htm. Acesso em 16 janeiro 2011.

3. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23307150-Brincar-de-geografia-o-ludico-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-1.html> Acesso em 20 de outubro 2019
4. Disponível em: <https://docplayer.com.br/62078159-Uma-breve-historia-da-formacao-do-a-professor-a-de-geografia-no-brasil.html> Acesso em 20 outubro 2019
5. Disponível em: <http://estudodegeografia.blogspot.com/2011/09/historia-da-geografia.html> Acesso em 20 de outubro 2019.
6. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-geografia> . Acesso em 02 de janeiro de 2020.

Geografia e ensino: o impacto tecnológico e da paisagem como ferramenta de ensino¹

Geography and education: the impact of technology and the landscape as a teaching tool

Ariane Alves de Carvalho¹; Aleff Santos da Silva²

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8218-7010>, acadêmica em Geografia, Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, bolsista da RP/UNEAL-Brasil; Palmeira dos índios, Alagoas; Brasil. ariane116736@gmail.com

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6660-7401>, acadêmico em Geografia, Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL-Brasil; Palmeira dos índios, Alagoas; Brasil. ale.geosinc@gmail.com

ABSTRACT: This article aims to present the dilemmas of teaching the geography of basic education, also the differences in performance when these make or not the use of didactics and technologies. As well as demonstrating how the landscape category can be used as a tool in teaching in general, playing a significant role in training critical citizens aware of their rights and duties to society. In order to build a theoretical basis, bibliographic research was carried out such as books, digital articles, and data collection from applied questionnaires, these evaluations were applied in a school participating in the “PIBID” program.

KEYWORDS: Teaching, Geography, Landscape.

INTRODUÇÃO

É notável que o ensino no Brasil, sobretudo nas instituições públicas, enfrenta sérios problemas quanto a qualidade. Faltam recursos até mesmo para investimentos em materiais básicos como projetores, quadro brancos, mapas, materiais didáticos, entre outras necessidades.

Entretanto, deve-se salientar que existem mais questões que refletem neste cenário. Os déficits na formação de docentes, que por muitas vezes faltam professores mestres e doutores para lecionar nas Universidades, a falta ou o pouco acesso a atividades práticas dos estagiários nas escolas públicas, o escasso acesso a ferramentas tecnológicas educacionais, a insuficiente qualificação dos docentes com atividades de extensão e produção científica, o não acompanhamento familiar dos discente e demais situações.

Na matéria de geografia é de extrema importância o conhecimento do espaço geográfico, tanto para compreender a relação homem-natureza, quanto para entender a

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xenccultcap3

relação entre os próprios homens. Sendo assim, é através dessa interação que se identifica os resultados que estão expressos na paisagem onde moramos ou convivemos.

Deste modo, este trabalho encontra-se estruturado em três tópicos, denominados de “os dilemas do ensino de geografia da educação básica”, “a importância da paisagem como ferramenta de ensino” e “a experiência na prática”. O objetivo deste artigo é discutir a respeito das complexidades que podem existir no ensino de geografia e seus aspectos, tanto positivos quanto negativos das metodologias de ensino no Brasil. Assim como demonstrar como a categoria paisagem tem fundamental importância no ensino de geografia e pode ser utilizada como uma ferramenta analítica e esclarecedora da realidade, despertando a percepção de como a geografia está presente na vida de toda a sociedade.

O QUADRO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na constante variação de interesses ao longo do tempo, esses surgidos de acordo com novas necessidades e com a moda, ou seja, o que está em evidência, a educação tem sofrido com estabilidade de métodos que não satisfazem mais ao novo tempo, em vista da sua constante volatilidade de interações sociais e de experiências que vão além das que são conhecidas da vivência do discente. O meio virtual atualmente proporciona um “quase” que ilimitado método de associações e de possibilidades de busca por certos assuntos que são de interesse ao conhecimento do aluno e do docente, porém, a falta de flexibilidade de um professor que não consegue acompanhar os avanços sociais de sala na contemporaneidade, corre o risco de ser considerado arcaico, em relação aos seus métodos e metodologias de ensino e aplicação.

Uma possível distorção do ensino, em conjunto da realidade do aluno, é a utilização de materiais que fazem uma repetitiva e maçante abordagem de localidades. Uma amostragem de conteúdo que tem como foco guerras de grandes impactos, como as guerras mundiais, tem como o protagonismo grandes pontos de importância histórica em um continente como a Europa, com sua vasta historicidade, mas também, em uma enorme distância da aplicabilidade de conhecimento ao qual um estudante pode se interessar, caso seja contada de uma forma pouco contextualizada, em uma visão somente didática.

Uma juventude interligada torna-se mais exigente quanto aos métodos funcionais, não excluindo do esforço do docente, mas apontando que em uma associação livre do conteúdo a uma metodologia que expõe o conteúdo livremente e especificamente o conteúdo, tem tendência a uma rejeição, visto que não somente este é um método padrão, quanto ainda reincide por vários anos dos ensinamentos fundamentais I e II e continua presente no ensino médio, mas com uma liberdade de expressão do profissional, devido à faixa etária que se encontram os alunos.

Uma visão limitada afeta a compreensão do ensino quanto a uma sensibilidade multidisciplinar, que aponta para um guia educacional que cresce em um norte que vislumbra um entendimento legítimo de temas distintos que tem um grande número de possibilidades de trabalhos, mas apenas se atrela aos convenientes modos comparativos que apelam para a fácil compreensão em escala extensiva, prezando uma ampla abordagem para com um maior número de educandos passíveis de entendimento.

Muitos educadores já perceberam que a educação autêntica não se faz sem a participação genuína do aluno, que a educação não se faz transmitindo conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas na interação de A com B. No entanto, esta premissa ainda não mobilizou o professor diante da urgência de modificar o modelo comunicacional baseado no falar-ditar do mestre que se mantém inarredável na era digital. (SILVA, 2001, p.3)

A maneira errada de se trabalhar com mapas, fez com que perante aos cidadãos os mapas sejam vistos apenas como: leituras e escrita de mapas. Uma qualificação tão rasa de uma ciência que aborda aspectos, tanto de modo social quanto ambiental, em um modelo de interações conjuntas de sistemas diversos que se acoplam regionalmente ou influenciando continentes e o mundo completamente, assim criando uma diversidade inigualável que se altera com latitudes e altitudes, temperaturas e umidade, propiciando conjunto de fatores que vão além da visão de base somente visual.

Conceituar uma aplicabilidade de conhecimento geográfico em sua mais completa clareza, demanda um entendimento e paciência e sua exposição em si não atinge o aguçamento do discente, mas sua visão geral dos acontecimentos trazem uma infinidade de modelagens que transcrevem, eventualmente, uma nova forma de encarar a existência dos acontecimentos, construindo-os em um mapeamento mental expressivo e que o estimule à procura pelo saber de forma lúdica, independentemente do método.

O crescimento do conhecimento pode ser considerado como baseado na oportunidade proposta com um intuito assertivo educativo destinado a uma cobertura de conhecimento que dê início a uma carreira acadêmica, que aprimore em sucessiva recorrência o alunado, enquanto moldar socialmente para se encaixar no grupo que conseguirá exercer seus direitos e deveres, em outras palavras, torna-se um cidadão ativo do meio social.

A busca pela integração em uma posição social na sociedade é um objetivo que muitos jovens buscam para suas vidas e suas chances são balizadas pelos professores que cruzaram sua trajetória acadêmica. Assim, pode-se fazer a seguinte pergunta: será que, desta forma, posso proporcionar uma metodologia necessária para conseguir efetivamente intermediar esse conhecimento?

Uma questão que ronda muitos profissionais que buscam seu aperfeiçoamento profissional em um caráter intensivo, se encontra no autoconhecimento da aplicação didático-pedagógica em afinidade com a melhor experiência que conseguem fornecer. O profissional não detém a metodologia quando exclui seus erros sem antes os ter solucionado de forma prática, criando uma integração entre seu conhecimento lógico e seus afazeres práticos em sala.

Uma sala de aula pode denotar várias características ao meio em que ela se encontra, desde uma simples sala, que sem alunos, torna-se somente um espaço vazio em um prédio, ou pode ser o conhecimento que é compartilhado em busca de uma completude entre senhores e crianças ao ensinar a criação de um brinquedo ou conhecimento de vida; pode ser o lugar onde são postos conhecimentos à prática baseado em um conhecimento comum de beneficiamento comunitário que estimularão o bem-estar e interações sociais, como projetos ambientais que prezam os saberes da flora; ou, pode ser também, uma visita a um ponto que traga o conhecimento de sala física à prova, partindo do palpável

e visível, demonstrando a utilidade de suas ações. A contextualização do meio em volta à vivência do aluno, amplificando e estimulando o seu conhecimento prévio em detrimento da sua vivência e, soma-se com seu conhecimento didático em uma colocação de prática e aprendizagem didática.

A partir de um julgamento equivocado das ações ocorridas para com o conteúdo, é possível salientar e fomentar, de forma qualitativa, os movimentos que ascendem ou descendem o comportamento dos discentes quanto ao seu pleno entendimento coletivo das afirmativas acerca da temática do currículo escolar.

A problemática educacional é um tema que perdura há muitas décadas, que pairam metodologias como as utilizadas por Paulo Freire (1921-1997), educador, escritor e filósofo pernambucano; Lev Vygotsky (1896-1934), nascido na Bielo-Rússia, psicólogo, teve obras relacionadas ao desenvolvimento intelectual, linguístico, de conceituação da criança, entre outros. Jean Piaget (1896-1980), psicólogo, biólogo e filósofo, nascido na Suíça, teve seus estudos voltados à interação com crianças, observando e estudando os processos de desenvolvimento na infância.

Em comum, estes tratam do desenvolvimento intelectual, sejam eles crianças ou jovens, em uma busca pelo aperfeiçoamento cognitivo e de aprendizagem, interligando-se pela fórmula de base humana, com um propósito ativo na própria construção do conhecimento e partindo do conhecimento prévio e sua evolução Pisco-orgânica.

Diante destas dificuldades é necessário a adequação dos professores às novas tecnologias, uma vez que estas, atualmente, são de grande relevância para uma boa qualidade de ensino. Entretanto, para que estas sejam uma ferramenta auxiliadora e não mais um empecilho a ser resolvido, tem que ter-se uma boa preparação de docentes quanto ao uso das novas tecnologias a serem utilizadas.

Do mesmo modo que a prática não pode ser dispensada, quando não há a vivência do que se observa na teoria, o aprendizado não é totalmente satisfatório, lacunas ficam vagas, existem assuntos que só se entende na prática devido sua complexidade. Sendo assim atividades como aulas de campos, oficinas, ver vídeos, músicas, seminários, palestras de especialistas, entre outras coisas são elementos essenciais para um melhor desempenho.

Todavia, encontra-se diferentes adversidades que tem que se destacam, como o uso de máquinas, mas não são o bastante para uma educação total, a interação discente-docente deve-se ser o principal foco. Visto que as relações sociais são de significativa importância para a formação cidadã.

Uma das funções da escola é a socialização e esta ocorre principalmente com a interação. O lugar onde efetivamente ocorre a interação no termo de definição da maioria dos autores em suas longas discussões é dentro da escola, pois a interação ocorre quando eu opino, discuto, modifico o meio e sou modificada por ele, não importando qual foi o método aplicado dentro da sala de aula. (ROSSINI,2009, p.12).

Portanto, a civilização depende de se formar alunos críticos, capazes de reconhecer e lutar por seus direitos e cumprir seus deveres, formar pessoas não conformistas, seres que buscam sua ideologia de verdade, através de opiniões diversas, conseguem exprimir o que há de melhor em cada obra, situação e objetos.

A CATEGORIA PAISAGEM COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de geografia é em maior parte sobre a relação homem-natureza, para compreender as constantes modificações dos espaços geográficos é indispensável a análise do meio em que convive o homem.

Desta maneira, com a produção humana há a produção do espaço. O trabalho manual foi sendo relegado a segundo plano, e a maquinaria foi cada vez sendo mais usada até se chegar à automação. A produção do espaço é resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço, através dos objetos, naturais e artificiais. Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de força produtiva, materiais e imateriais, pois o conhecimento também faz parte do rol das forças produtivas. (SANTOS, 1988, p.22).

É notável que as formas de desenvolvimento de cada lugar são distintas, as formas que hoje se apresentam são resultados de longos processos históricos de modificação, de formas, função, processo e estrutura. No entanto, é interessante enfatizar que os conceitos de espaço e paisagem não devem ser confundidos, possuem certa semelhança, uma vez que o objeto retratado é o mesmo: a análise do espaço geográfico. Entretanto, segundo Santos (1988):

a paisagem é apenas a captura de um breve momento e como se encontra o seu movimento naquele instante, já o espaço é um conceito chave, pois o espaço geográfico é todo lugar que o homem está interagindo e são considerados todos os movimentos, transformações, conceitos, anteriores e posteriores.

E a paisagem, além de ser fundamental para entender a parte da geografia humana, também é uma importante ferramenta analítica para compreender a geografia física, a natureza pouco transformada, dado que através das experiências do homem com a análise da natureza primária formam-se teorias a respeito da sua formação. Tal como fazem análises científicas do que se observam da paisagem.

Mais do que somente saber das metamorfoses do espaço geográfico, os discentes têm que identificar os problemas resultantes da ação do homem, as degradações ambientais, os impactos sociais, políticos e econômicos. Além disso, usar do seu conhecimento para buscar o reparo dos responsáveis pelo impacto, desenvolver ações de recuperação e cuidados com seus locais de vivência. Preferencialmente o aluno para ter interesse e entender a necessidade da geografia, tem que perceber qual o papel de relevância que a geografia tem em sua vida, e nada mais a de revelador do que a observação da paisagem do cotidiano, do mesmo modo através dele interpretar semelhanças de outras regiões na teoria e coisas que as distinguem.

A investigação da paisagem é uma marcante peça que possibilita o entendimento das culturas regionais, proporcionando a identificação de como a sua homogeneidade ou sua heterogeneidade auxiliam nas divisões regionais.

A produção e reprodução da vida material são, necessariamente, uma arte coletiva, mediada na consciência e sustentada através de códigos de comunicação. Esta última é produção simbólica. Tais códigos incluem não apenas a linguagem em seu sentido formal, mas também o gesto, o vestuário,

a conduta pessoal e social, a música, pintura, a dança, o ritual, a cerimônia e as construções. (COSGROVE,2007, p.103, *apud* CAETANO; BEZZI, 2011, P.12).

Diversas vezes a paisagem é observada com um olhar limitado, ficando reduzida simplesmente a uma paisagem da natureza e o que há de belo nela. Porém, Paisagem é um conceito que vai além desta concepção reduzida, a paisagem está no som, no ambiente natural e artificial, no que é belo e também no que é feio. Como referido por Cosgrove (2007), paisagem é um código cultural, que se apresenta até mesmo na conduta humana, tem o poder de influenciar nos gostos da sociedade, estes de acordo com a sua cultura.

A COMPROVAÇÃO NA PRÁTICA: PIBID

No intuito de melhorar a formação docente e realizar uma troca de experiências entre as Universidades e as escolas públicas, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, este administrado pela [CAPES](#) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Quando colocado em prática, o PIBID proporciona uma maior valorização do magistério, fazendo com que os discentes utilizem de ideias inovadoras, tecnológicas, revolucionando as metodologias de ensino, encorajando as escolas de índice de desenvolvimento baixo a utilizar novas formas de didática, repensando suas metodologias de ensino, analisando as diferenças entre cada instituição e até mesmo de diferentes classes da mesma escola e tomar as medidas adequadas para o aperfeiçoamento daquelas.

Os discentes são escolhidos por meio de seleção para serem bolsistas no projeto do curso de licenciatura em que estão cursando, o que possibilita, com o incentivo financeiro, o investimento do futuro professor no aperfeiçoamento do seu currículo, por meio de participação em eventos, produção de trabalhos acadêmicos, compra de materiais para suas atividades, viagens de campo, entre outras atividades acadêmicas.

Deste modo, como ex-participante do PIBID, da Universidade Estadual de Alagoas - Palmeira dos Índios (Campus III), um dos autores retratou sua experiência no Programa de Iniciação à Docência, bem como os resultados adquiridos com as oficinas e avaliações aplicadas. Tudo desenvolvido em uma escola de Palmeira dos Índios-AL. A princípio foi realizado um tempo de ambientação, no qual foi feita uma análise da instituição, sua estrutura, metodologias de ensino, recursos materiais, psicológico e financeiros.

Além do exposto, foram realizadas reuniões com o intuito de se ter um cenário geral das condições das instituições do projeto, na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Campus III. Do mesmo modo foram realizados encontros para estudos e pesquisas, com objetivo de os discentes realizem atividades com os alunos das escolas da educação básica, de forma adequada a cada perfil de desempenho das classes e de acordo com os assuntos ministrados pelo professor-supervisor.

Na Escola em que o projeto foi realizado, fomos acompanhados pela professora-supervisora e coordenadores do projeto. As oficinas desenvolvidas foram as seguintes: “a globalização numa representação do globo terrestre”, “aula de campo no Cristo do Goiti”, esta desenvolvida na própria cidade, e “quiz de conhecimentos das atividades realizadas”.

O objetivo com as oficinas era o de familiarizar os alunos com a paisagem do seu cotidiano, fazendo com que obtivessem a habilidade de relacionar o que aprenderam na teoria com a prática. Assim como realizar oficinas que não sejam só em papel, e sim mostrando paisagens diferentes que os possibilitassem criar em suas mentes uma visão do conteúdo apresentado em sala de aula para suas vidas.

Na oficina de confecção do globo terrestre, com bola de isopor, o intuito era o de aprimorar a capacidade dos alunos de localização dos países no globo, complementando com o conhecimento teórico do processo de globalização nos países. O globo é uma forma diferente que possibilita um mapa mental do aluno, quando ele é usado causa uma impressão do mundo em 3D, diferente do mapa em papel que não apresenta a forma real da terra, apenas pontos específicos; o globo confeccionado foi usado para representar que a terra não é um círculo perfeito e sim apresenta uma forma geoide.

Sabendo que o assunto globalização está distante das paisagens do cotidiano dos estudantes, na presente oficina foi discutido os objetos que chegam à cidade por meio do processo de globalização, como celulares, computadores, roupas, entre outros objetos. Os alunos se sentiram estimulados e debateram a respeito da influência da globalização na sua cidade.

Foto 1: confecção do globo



Fonte: CARVALHO, 2019.

A Próxima dinâmica significou muito no aprendizado dos alunos, a aula de campo ao Cristo do Goiti, sendo o propósito principal relacionar a realidade local de forma prática com o conhecimento sistemático sobre topografia e a geomorfologia, analisando no lugar a paisagem natural, junto à natureza artificial, o que oportuniza igualmente a aproximação com a cultura da cidade, uma vez que se trata de um ponto turístico. Durante a aula de campo percebeu-se que os estudantes conseguiram assimilar o conteúdo, do mesmo modo que os contatos deles com a paisagem propiciou a análise na prática de outros conteúdos já estudados, como o clima, por exemplo. Com o intuito de avaliar o conteúdo assimilado pelo alunado foi pedido a confecção de um croqui com o caminho percorrido e o que foi tratado durante a aula prática.

Foto- Momento de explicação sobre a topografia



Fonte: CARVALHO, 2019.

Foto 3 - Croqui finalizado pelas equipes e exposto.



Fonte: CARVALHO, 2019.

O quiz sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula serviu como um bom estímulo para recapitular os assuntos com os alunos, despertando um momento de aprendizado de forma diferente e agradável, com um tempo de socialização e lanche coletivo para encerramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, compreende-se que o ambiente escolar é muito heterogêneo, as desigualdades são visíveis e não podem ser ignoradas, uma vez que analisar as condições de cada instituição pública é fundamental na escolha das metodologias adequadas a cada situação específica.

Da mesma forma que deve ser considerada os processos históricos, a demanda que exige cada época, os recursos disponíveis que existem atualmente têm que ser usados para uma melhor comunicação com os alunos, algo essencial para um bom aprendizado e uma boa relação professor-aluno, com diálogos e debates. Sendo assim, a paisagem no ensino de geografia é uma importante categoria a ser explorada, já que é através de sua análise que se entende do local ao global, quando os estudantes tem o contato com o seu lugar de vivência

associado à teoria, conseqüentemente, sabe-se de uma melhor forma das semelhanças e diferenças dos lugares exteriores.

Com a experiência prática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID -, foi possível ter esse contato com a realidade das escolas públicas, aprendendo e repassando os conteúdos de forma dinâmica, adequadamente a situação de desenvolvimento de cada sala de aula, usando o próprio conhecimento comum e os elementos, formas e funções da cidade dos alunos.

Como resultado notou-se que com as oficinas aplicadas, debates, diálogos, o desempenho dos estudantes foram melhores do que quando só são utilizados os materiais didáticos escolares. Conteúdos despejados faz com que haja a decoração, mas não o aprendizado. Ainda foram obtidos melhores resultados quando fora representados em forma de mapas, relativo para com o assunto de acordo com cada região, os mapas funcionaram muito bem como síntese do que teria de ser assimilado das regiões, lugares ou países.

REFERÊNCIAS

1. CAETANO, J. N.; BEZZI, M. L. Reflexões na geografia cultural: a materialidade e a imaterialidade da cultura. *Soc. nat.* [online]. 2011, vol.23, n.3 [cited 2021-03-28], pp.453-456. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de Jul. 2020.
2. ROSSINI, V. E. E. *O uso das novas tecnologias em sala de aula*. Trabalho de conclusão de curso (Pós- Graduação em gestão escolar) - Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, Campinas, 2009.
3. SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec,1988.
4. SILVA, M. *Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. Campo Grande – MS: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, 2001. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>>. Acesso em: 29 de jul. 2020.

O Programa Residência Pedagógica e a formação do professor: construindo uma educação a partir das realidades sociais¹

The Pedagogical Residence Program and teacher training: building education from social realities

Wylamys Santos de Lima¹; Mariana Santos Lima²; Márcia Eliane Silva Carvalho³

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8539-1810>, Estudante de Licenciatura em Geografia; Universidade Federal de Sergipe (UFS); São Cristóvão, SE; Brasil. (wylamys@gmail.com).

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1749>, Estudante de Licenciatura em Geografia; Universidade Federal de Sergipe (UFS); Brasil. (marybaptista18@outlook.com).

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2209-6341>, Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe – UFS; São Cristóvão, Sergipe, Brasil. (marciacarvalho_ufs@yahoo.com.br).

ABSTRACT: In the field of education, we have experienced several paradigms regarding the relationships established in the educational process, especially when we observe on a national scale. The present work is the product of the practices experienced by teachers in training in line with the Pedagogical Residency Program, which is part of the National Teacher Training Policy. Among the objectives of this research is the confirmation of the importance of a citizen education, based on updated and renewed pedagogical practices for the construction of knowledge taking into account the students' experiences, basing the scientificity offered by the school community, with their experiences. This study aims to reflect on the Pedagogical Residency Program through the practical experience of residents in the light of proposals for pedagogical methodologies used in the teaching of Geography. To achieve the proposed objective, dialogue with authors from the areas of Education, Geography, Teaching Geography, Pedagogical Methodologies, among others, were the initial basis. The survey and analysis of these data occurred in a mostly qualitative way from exploratory, analytical and interpretive readings, thus, the contribution of the authors served for the theoretical and scientific structuring of this research. As well as, it was essential to the pedagogical practice of the scholarship holders of the Pedagogical Residency Program Geography of the Federal University of Sergipe, campus Prof. José Aloísio de Campos, São Cristóvão - SE. Through this work, the ineffectiveness of the Traditional method of teaching was found, in confluence with the innovative pedagogical practices used empirically at the Colégio Estadual Prof. Joaquim Vieira Sobral, located in the urban area of the municipality of Aracaju / SE, through the plan for continuing education of teachers materialized by the Pedagogical Residency Program. From this perspective, the Policies of Continuing Education of teachers, has obtained satisfactory results in this regard, where it presents a greater intensification in pedagogical practices while the teacher is still in his education, managing to correlate to the new practices developed within universities with pedagogical practices. on the floor of the elementary school. It is noticeable the extreme need for greater attention to teacher training processes, with regard to the greater integration of students of undergraduate courses with the school community, since this effective immersion within the school space provides a greater development of teachers' useful skills . Therefore, the Brazilian educational system presents several impasses in the process of construction of the social subject through the school, therefore, it is necessary that teachers of all teaching modalities act together, analyzing the excluding

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xencultcap4

systemic structures and building a new structure of teaching in which Critique is implemented in the bowels of society through education.

KEYWORDS: Geography Teaching, Playful Activities, Liberating Education.

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação temos vivenciado diversos paradigmas no tocante as relações estabelecidas no processo educacional, principalmente quando o observamos em escala nacional. Para todos que constroem os cursos de Licenciatura no Ensino Superior, as questões relacionadas às práticas pedagógicas estão sempre permeando às discussões acerca do processo de formação docente. As disciplinas ofertadas nos cursos trazem um enorme arcabouço teórico para a formação profissional dos universitários, mas apenas elas não são suficientes para o desenvolvimento das habilidades da prática docente efetiva, pois a sala de aula para aqueles que têm somente a vivência proporcionada pelos Estágios Supervisionados se torna um ambiente, por vezes, perturbador.

Nesse quesito, apresenta-se de suma importância as políticas voltadas para a formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica que, proporcionam aos professores em formação uma imersão na comunidade escolar de forma mais efetiva, que não é proporcionada pelos estágios supervisionados. A partir das vivências proporcionadas por esses Programas, o estudante do curso de licenciatura tem contato com as problemáticas que permeiam a educação básica pública brasileira, lidando com maior proximidade com as demais questões que envolvem a comunidade escolar.

A formação docente deve ser estabelecida como ponto chave das discussões e produções acadêmicas, bem como a integração profícua ao desenvolvimento das habilidades dos professores, para que as práticas dentro do contexto da educação básica sejam realizadas dialogando com as experiências já possuídas pelos estudantes, onde se faça as inter-relações necessárias para a construção do conhecimento pautado na cientificidade e no espaço vivido, para que se alcance uma educação transformadora.

Principalmente, no ensino geográfico há necessidade de renovação e atualização das práticas pedagógicas, visto que esta, falando de forma geral, têm como objeto de estudo as relações do ser humano no espaço, e assim, desde as séries iniciais deve-se despertar a curiosidade do sujeito enquanto integrante da sociedade. Então, em todo o ensino básico esta ciência deve trabalhar de forma a construir um pensamento geográfico que envolva a dimensão espacial local e relacione com a global, podendo, assim, utilizar de práticas e metodologias pedagógicas diversas que ofereçam o protagonismo necessário aos estudantes.

Deste modo, o aporte teórico dessa pesquisa esteve baseado em autores e autoras como Bulgræn (2010), Callai (2010), Castellar (2015), Freire (1996) e Kaercher (2014), Gil (2002), Mészáros (2008), Santana e Araújo (2018) e Santos; Costa e Kinn (2010).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as novas metodologias utilizadas no ensino de geografia em contraponto à dinâmica educacional tradicional alicerçada pelas experiências práticas de residentes bolsistas do Programa

Residência Pedagógica Geografia da Universidade Federal de Sergipe, campus Prof. José Aloísio de Campos, São Cristóvão – SE.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, ao longo dos tempos históricos, passou por diversas tendências no que concerne ao pensamento pedagógico e suas práticas. Fazendo-se então necessário uma análise acerca da educação escolar como um todo. As relações existentes dentro da comunidade escolar e a relação professor-aluno, estabelece pontos em referência a quem ensina e a quem aprende, para que se constitua uma educação pautada na construção mútua do conhecimento. Na contemporaneidade, vivem-se mudanças, não apenas na produção e construção de saberes, mas também em sua transmissão, o processo ensino-aprendizagem não pode ficar alheio a elas nem deixar de valorizar aspectos políticos e ideológicos e outros mais voltados ao cotidiano dos alunos.

O método de ensino utilizado pela sociedade ao longo de um percurso histórico é o tradicional, que compreende o estudante como uma tábula rasa e o professor, que é o detentor do saber, transfere parte do seu conhecimento para esse “alunado”. Partindo deste axioma, há necessidade de revisão desse método de ensino, como evidencia Castellar (2015): “Durante muito tempo, e até hoje, o professor foi o encarregado de transmitir o conhecimento, e o aluno, de recebê-lo. Mas, atualmente, a tendência é a modificação da relação entre o professor e o conhecimento e entre este e a aprendizagem”. Essa é uma fase que se faz mais que profícua a relação professor-aluno, para que se consiga um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando historicamente o contexto educacional é perceptível que há entraves relacionados à estrutura da Educação no Brasil, principalmente na formação dos professores, onde temos um cenário em que as instituições governamentais tratam com descaso esse processo, o que prejudica de sobremaneira a relação de ensino-aprendizagem.

No que tange ao real papel do professor, este pode simplesmente repercutir o que é imposto de forma injusta e autoritária por uma camada hierárquica superior, assim, faz-se profícua a utilização de formas para resistir e tentar construir um saber mútuo na relação de ensino-aprendizagem onde há o despertar do senso crítico. Em confluência a esta discussão, Mészáros (2008, p. 59) afirma que “princípios orientadores da educação formal devem ser desatados de seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”.

Faz-se necessário, então, que o professor assuma atitudes para que o objetivo de maior integração professor-aluno seja alcançado, ou seja, é preciso atuar simultaneamente em várias frentes quando se trata do sistema educacional: formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação responsabilidades-horário e trabalho-salário. Mészáros elucida que a educação,

Não pode ser vocacional (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral”

(que deve ensinar indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica (MÉSZÁROS, 2008, p. 75).

Deste modo, a educação de forma continuada perpassa esses limites supramencionados e, assim, é constituinte dos princípios reguladores de uma sociedade para além das amarras sistêmico-capitalistas. Através da educação, os sujeitos despertam à criticidade e redefinem corretamente, de modo equitativo, às determinações globais dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2008).

Em se tratando do ensino de Geografia, Castellar (2015) aponta que este encontra-se altamente prejudicado pelas relações que se dão no seu processo de formação, altamente descritiva. A autora reflete que,

desenvolver um trabalho em sala de aula pressupõe que o professor tenha uma postura de mediador, de atuar propondo problemas para que o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, possa, no grupo, criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico (CASTELLAR, 2015, p. 56).

O professor deve adotar uma prática que coadune com a construção de sujeitos, através dos axiomas do pensamento crítico e, refletir em como a ciência geográfica pode contribuir para a construção desse perfil democrático e de um pensamento de justiça social.

Bulgraen (2010) afirma que,

em relação à educação, o docente tem nas mãos a responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e de ensinar para seus educandos o conhecimento acumulado historicamente, dando-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade (BULGRAEN, 2010, p. 31).

É necessário que neste processo o professor desempenhe o papel de construtor do conhecimento junto aos estudantes concomitante com seu próprio conhecimento, de maneira que o aluno consiga acompanhar o processo educativo, estando em um grau de conhecimento e partindo para um grau mais elevado; assim, os alunos podem introduzir a cientificidade aos seus conhecimentos já acumulados a partir de suas vivências e relacioná-las com a dinâmica do professor em sala de aula, o qual, por sua vez, recebera uma formação sólida com condições de proporcionar-lhe autonomia e reflexão, conseguindo, assim, posicionar-se em sala de aula.

De acordo com Bulgraen (2010, p. 32),

É justamente, pensando nessa “prática social” que o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

A ação do professor e sua conduta dentro do espaço escolar, mutuamente com a aplicabilidade das suas formas metodológico-pedagógicas, gerencia de certa forma, aquilo que o estudante demonstra interesse, ou seja, o professor utiliza das experiências dos estudantes e insere no processo de ensino-aprendizagem fazendo análises relacionais com os conteúdos programáticos a serem trabalhados.

É importante analisar o papel do professor de geografia com o uso das variadas técnicas e ferramentas que a geografia dispõe para formação do sujeito social, a exemplo, mapas cartográficos, tabelas, gráficos, etc. compreende-se que:

O ensino precisa ser pensado no processo de transformação da sociedade e do espaço. Um dos caminhos para se pensar os fatos geográficos e propor o uso de outras linguagens e recursos é considerar o movimento, as transformações e que os lugares onde eles ocorrem continuam tendo o antes, o durante e o depois e também que sua ocorrência é cotidiana. Outro caminho é lembrar que o real, representado em imagem, por exemplo, pode ter vários outros significados. (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 53).

Sendo assim, uma dinâmica diferenciada na sala de aula, não leva o aluno à desmotivação e o desinteresse pelo conteúdo. Acarretando na importância do planejamento das aulas para que a partir delas os estudantes consigam assimilar o conteúdo com a sua vivência, e este construa o conceito a partir do seu espaço vivido e do que vem do científico.

O professor deve estar atento ao que pode ter significado para o aluno, ao contexto em que os objetos tratados em sala estão inseridos e, principalmente, reconhecer que cada educando dará significado e construirá o objeto de acordo com a sua subjetividade (SANTANA, ARAUJO, 2018).

A compreensão da vida a partir do lugar dá espaço para indagações a respeito da dinâmica desse, não dá para dizer que as coisas que ali acontecem são puramente por causa da dinâmica daquele espaço como uma espécie de bolha, nem se pode dizer que é somente por fatores que acontecem em uma escala maior. É em conjunto, inter-relacionando-se.

Igualmente, Callai (2010) compreende que,

Para que cada sujeito possa entender o que acontece na vida cotidiana, é fundamental que ele consiga abstrair daquilo que é o dia a dia de sua vida, das questões que acontecem no lugar em que ele vive. E, desta forma refletir se distanciando das ações corriqueiras para perceber que os acontecimentos não são simplesmente do acaso, mas que o mundo é construído socialmente, cada um realizando a sua parte – fazendo algo ou não fazendo nada. Só assim é possível compreender as coisas historicamente situadas e construídas no cotidiano da vida (CALLAI, 2010, p. 29).

Nesse sentido, devem-se considerar as experiências sociais acumuladas de cada discente, bem como o contexto social em que ele está inserido, de modo a construir a partir daí, um ambiente escolar em que o aprendiz se sinta parte do todo e esteja aberto às novas aprendizagens.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se propôs a fazer uma reflexão acerca do Programa de Residência Pedagógica através da experiência prática de residentes à luz de propostas de metodologias pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia.

Para atingir o objetivo proposto, o diálogo com autores das áreas de Educação, Geografia, Ensino de Geografia, Metodologias Pedagógicas, entre outras, foram a base inicial.

A pesquisa bibliográfica tornou-se oportuna, pois como evidencia Gil (2002), o foco está na investigação sobre ideologias ou, ainda, propõe a análise das diversas posições acerca do mesmo tema. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, (GIL, 2002).

Nessa direção, o aporte teórico desta pesquisa esteve baseado em autores e autoras como Bulgraen (2010), Callai (2010), Castellar (2015), Freire (1996) e Kaercher (2014), entre outros. O levantamento e análise desses dados ocorreram de forma majoritariamente qualitativa a partir de leituras exploratória, analítica e interpretativa, desse modo, a contribuição dos autores e autoras serviu para a estruturação teórico-científica desta pesquisa. Além do citado, também foi imprescindível a prática pedagógica dos bolsistas do Programa no Colégio Estadual Prof. Joaquim Vieira Sobral, situado na zona urbana do município de Aracaju/SE, em confluência com o aporte teórico estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atualização de material bibliográfico apresenta-se de forma prestadia, de metodologias pedagógicas pautadas em novas pesquisas científicas desenvolvidas dentro das universidades do mundo todo, onde faz com que haja o intercâmbio com o professor que já está imerso no contexto do ensino básico há algum tempo.

Porém, é possível também:

Buscar, dentro dos nossos imensos limites de mudança e ação, o potencial transformador e formador da sala de aula na promoção de alunos reflexivos, éticos e solidários. Mais do que razão, estamos falando de educadores que creem, que são crentes. Crentes em si, no seu papel de formadores de novas gerações; crentes nos alunos, como seres que incompletos se abrem para novas experiências éticas e estéticas (KAERCHER, 2014, p. 3).

Atendendo às novas realidades educacionais, espera-se que a formação continuada prepare o professor para enfrentar os desafios do ensino na medida em que ele perceba que no ato de refletir sua prática consiga criar espaços de construção e de reflexão conceitual (SANTANA; ARAUJO, 2018). Quando se fala de professor reflexivo, está se tentando dizer que o ato de reflexão da prática pedagógica não deve estar apenas relacionado ao que ocorre em sala de aula, mas sim integralizado com o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola (SANTANA; ARAUJO, 2018).

O processo de construção de uma educação continuada está desde o período de formação de professores até a prática cotidiana em sala de aula, integrando os conhecimentos de cunho científicos e correlacionando com a vivência dos estudantes. Segundo Freire (1996),

a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada de professores que buscam a transformação por meio da sua prática educativa.

Partindo dessa perspectiva, as Políticas de Formação Continuada de professores, tem obtido resultados satisfatórios neste quesito, em que apresentam uma maior intensificação nas práticas pedagógicas enquanto o professor ainda está na sua formação, conseguindo, então, correlacionar às novas práticas desenvolvidas dentro das universidades com as práticas pedagógicas no chão da escola do ensino básico.

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no dia 28 de fevereiro de 2018 a partir da Portaria Gab. Nº 38 instituiu o Programa de Residência Pedagógica, considerando a finalidade da Capes de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação; considerando a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País; Considerando a Política Nacional de Formação de Professores e; considerando os autos do processo nº 23038.001459/2018-36.

O Programa Residência Pedagógica é um programa de grande significância para os graduandos que estão inseridos no mesmo, tendo em vista que possibilita uma efetiva prática enquanto professores de Geografia. Ministrando aulas responde muitos dos anseios iniciais de um professor em formação, momento de colocar em prática o que foi aprendido, de agregar sentido social ao conhecimento.

A partir do programa é possível vivenciar algumas das relações existentes na comunidade escolar. É possível observar algumas das demandas e dificuldades que circundam a educação pública brasileira, para que assim haja reflexão acerca de alternativas e estratégias para superar as problemáticas presentes no ensino básico.

O Residência Pedagógica faz uma ponte direta entre o ensino superior e o ensino básico, ligação esta que muitas vezes é deficiente e motivo de muitas problemáticas, pois o universitário dentro de sua formação acadêmico-científica está na maioria das vezes distante do ensino básico e não adquire a segurança suficiente para encarar a sala de aula e toda sua diversidade. A teoria precisa estar unida à prática, o Programa garante esta práxis. Pois, de forma coletiva adquire-se experiências e encontra-se caminhos e metodologias de levar uma Geografia de verdadeiro significado para a vida dos estudantes, fazendo os mesmos se perceberem enquanto sujeitos sociais e que podem modificar sua realidade lutando pelas condições mínimas à humanidade.

Em muitas escolas que receberam o Programa Residência Pedagógica, o desempenho e os resultados dos estudantes nas disciplinas e atividades se tornaram muito mais eficazes, pois ocorre um acompanhamento direto no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, proporcionado pelos residentes. Que promovem metodologias diversas para os conteúdos curriculares, na busca de rompimento com um modelo de educação tradicional de memorização, que não supre mais as necessidades da educação brasileira. Então,

A relação de ensino estabelecida na sala de aula, o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas, ao contrário, é possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo

para sua atuação como ser ativo e crítico no processo histórico-cultural da sociedade (BULGRAEN, 2010, p. 37).

Assim, a reflexão acerca das possibilidades de resistência existentes no contexto escolar, e como a aplicabilidade dessas práticas podem se constituir para que se alcance uma educação pautada na construção de um pensamento alargado, é urgente na formação inicial dos futuros professores. A formação inicial sólida pode contribuir para o despertar da criticidade junto com os estudantes, a partir dos seus espaços de vivência, alcançando, também, a redução de desigualdades e injustiças sociais.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO ESTADUAL JOAQUIM VIEIRA SOBRAL

O Colégio Estadual Prof. Joaquim Vieira Sobral está situado na zona urbana da cidade de Aracaju/SE, na rua Contorno F, s/n, bairro Jabotiana. O mesmo possuía um total de 394 estudantes matriculados no ano de 2020 de acordo com o site oficial da SEDUC/SE (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura) à época. Contudo, no período de tempo que foram aplicadas as práticas educativas por meio do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe, o Colégio Estadual Joaquim Vieira Sobral estava desenvolvendo suas atividades no prédio da antiga EMEF General Freitas Brandão, na rua Porto da Folha, bairro Suíssa, pois seu prédio estava com a estrutura física interditada, sendo transportados os estudantes matriculados do mesmo por ônibus do governo.

A falta de estrutura física da escola e a movimentação feita pelos estudantes todos os dias para chegar até o bairro Suíssa, dificultavam ainda mais o alcance de uma educação de qualidade, realidade da qual já tínhamos conhecimento, pois, como orientado durante a capacitação do Programa Residência Pedagógica da UFS, fomos fazer o acompanhamento da escola ao iniciarmos o Programa na mesma.

No momento em que iniciamos o desenvolvimento do projeto para o Programa de Residência Pedagógica em uma turma do 6º ano do Colégio Joaquim Vieira Sobral, em meados do ano letivo de 2018, a turma estava prestes a realizar a terceira avaliação, que tinha como conteúdos: A influência do clima nas paisagens; tipos de climas no mundo; fatores que influenciam o clima – altitude, latitude, maritimidade e continentalidade, correntes marítimas; e climas do Brasil. Percebendo, a partir do processo de ambientação na comunidade escolar, a dificuldade de muitos estudantes em compreender os conteúdos em questão, por serem fenômenos considerados e trabalhados diversas vezes de forma abstrata à realidade dos estudantes, realizamos uma atividade lúdica de desenho-descritivo dos fenômenos na lousa, levando em consideração o curto espaço de tempo até a avaliação.

A realização da atividade lúdica se deu da seguinte forma: foi desenhado na lousa elementos que simbolizam os fatores que influenciam o clima dentro de um ambiente para que os estudantes visualizassem e identificassem através das ilustrações quais fenômenos se tratavam cada uma delas.

A partir da atividade lúdica com desenho para representar o conteúdo dado, os estudantes puderam compreender melhor como os fenômenos agem no dia a dia das pessoas. A prova disso, foi a maior participação da turma durante as aulas, bem como

uma considerável elevação nas notas da 3ª avaliação, tendo em vista que durante as aulas antecedentes, foi possível perceber e acompanhar de forma mais direta as dificuldades que a turma apresentara.

A CONSTRUÇÃO DA BONECA ABAYOMI COMO FORMA DE ACEITAÇÃO E AUTOAFIRMAÇÃO DA CULTURA NEGRA

Na semana da Consciência Negra, em novembro, decidimos fazer alguma atividade lúdica que representasse a importante contribuição da cultura do povo preto para a construção do espaço geográfico brasileiro. Inicialmente foi realizada uma roda de conversa para tratar de diversos assuntos extremamente necessários, tendo em vista que vivemos numa sociedade racista e excludente, mesmo tendo em sua composição uma maioria de origem negra. Na roda de conversa foi discutida brevemente uma contextualização histórica do povo preto no Brasil, desde a sua chegada da África na condição de escravo, até a marginalização que o mesmo sofre até os dias atuais, como consequência de toda uma história de opressão, negação e retirada de direitos. Foi tratado a fim de desmistificar vários tabus com relação à cultura preta no Brasil, que é muitas vezes negada, porque não se enquadra num modelo ocidental eurocêntrico, sobre as religiões de matriz africana, da musicalidade do povo preto e da subjugação de sua beleza.

Em contrapartida, também falamos sobre a necessidade da emancipação do povo preto, e sobre autoafirmação da sua cultura, pois a cultura brasileira é composta principalmente de elementos negros e indígenas, sendo assim, entende-se que cada cultura tem seu valor e importância para seu povo, e não se pode esconder ou ter vergonha de ser quem é, nem simplesmente “aceitar” as opressões, é necessário que lutem contra a estrutura racista.

Para tornar a discussão um pouco mais didática, foi aplicada uma Oficina Pedagógica de bonecas africanas, chamadas Abayomi, que são bonecas feitas de pano, sem nenhum auxílio de linha ou agulha. As bonecas Abayomi foram criadas no contexto do tráfico negreiro, onde muitas mães diante de todo sofrimento e violência sofridas, rasgavam pedaços de suas saias e produziam as bonecas, que tinham um formato bem pequeno e discreto, para acalmar suas crianças. Não se tem provas concretas, registros documentais a respeito da veracidade dessa história, mas no Brasil a boneca Abayomi se tornou símbolo da resistência do povo preto e da autoafirmação da sua beleza na infância e especialmente na adolescência.

Atualmente a boneca Abayomi é confeccionada com pano de malha preto e pano de chita. É composta por cinco nós, o 1º representa a cabeça, o 2º e 3º os braços e o 4º e 5º os pés. A roupa e o turbante da boneca são feitos com o pano de chita. Sendo assim, cada estudante confeccionou sua própria boneca sob orientação dos residentes (Figuras 1 e 2). Embora sigam o mesmo método de confecção, as bonecas sempre saem diferentes, pois cada pessoa dentro de sua subjetividade coloca as suas intenções e gostos na sua confecção.

Figuras 1 e 2: momento de construção da boneca Abayomi.



Fonte: Elaboração própria.

A boneca Abayomi simboliza a quebra de padrões de beleza impostas na sociedade brasileira, sendo ela de origem simples, negra e com cabelos crespos assumidos. As crianças e adolescentes que não se enquadram nos padrões aceitos pela mídia sentem-se representadas a partir da boneca.

ESTREITANDO LAÇOS

Após o feriado do final do ano de 2018, os residentes em reunião de planejamento para tentar compreender o porquê de os estudantes do 6º ano B estar com notas e desempenho participativo tão baixos ao longo de todo ano letivo de 2018, chegaram a conclusão de que se fazia necessário, antes da aplicação do conteúdo da 4ª Unidade, ser feito uma roda de conversa com a turma para estabelecer um relacionamento professor-aluno com uma maior aproximação, a fim também de conquistar a confiança dos educandos. Foi preparado um roteiro de direcionamento com as seguintes perguntas: “Qual o seu nome? Onde você mora? Qual profissão quer exercer? Gosta de vir à escola? Por quê?”.

Após os relatos foi possível entender alguns dos motivos da apatia de muitos estudantes, que vivem numa realidade social injusta e precisam superar diariamente várias adversidades.

Posteriormente, usando uma caixinha de som, reproduzimos uma música da banda “Racionais Mc’s”, chamada Negro Drama (Figuras 4 e 5), muito tocada nas periferias brasileiras, e que demonstra de forma incisiva a condição do negro no Brasil, a marginalização do mesmo e o quanto é importante que pessoas nestas condições sociais superem através da educação os preconceitos e as condições impostas por uma sociedade racista, eurocêntrica e elitizada. Os estudantes se identificaram com a música reproduzida, pois se trata de uma música presente nos seus espaços de vivência.

Figuras 3 e 4: momento de orientação teórica da oficina pedagógica.



Fonte: Elaboração própria.

A PRODUÇÃO DE CARTAZES COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

Após a atividade lúdica da Música, começamos a aplicar os conteúdos da 4^a avaliação. Os conteúdos foram os seguintes: Recursos naturais e problemas ambientais; a natureza como fonte de recursos econômicos; matérias-primas; recursos naturais renováveis e não renováveis; e a natureza como fonte de vida. Inicialmente, para problematizar os conteúdos que foram aplicados, foi exibido uma animação em vídeo, intitulada “MAN”, onde por meio do personagem principal são demonstrados vários tipos de exploração da natureza exercida pelo ser humano inserido numa lógica de consumo capitalista. Posterior ao vídeo foi solicitado que os estudantes produzissem um resumo com tamanho livre em que eles relatassem sobre suas percepções. Utilizamos quatro horas/aula para ministrar os conteúdos. As aulas seguiram um modelo expositivo-participativo, em que, ao final de cada exposição, era encaminhada uma atividade para fazer em casa referente ao conteúdo trabalhado no dia. A cada atividade respondida pelos estudantes era atribuído um visto como forma de acompanhamento.

Como síntese do conteúdo ministrado, realizamos uma Oficina de Cartazes com temas referentes aos conteúdos em questão. A turma foi dividida em grupos de 4 pessoas; os grupos se reuniram na sala de aula, onde produziram de forma coletiva os cartazes com as temáticas solicitadas; posteriormente os cartazes foram expostos e apresentados para toda turma, momento em que os estudantes relacionavam nas suas falas o conteúdo estudado com os cartazes que tinham produzido (figuras de 5 a 10).

Figuras de 5 a 10: momento de aplicação da oficina pedagógica.



Fonte: Elaboração própria.

A partir da oficina de cartazes, foi possível observar o aprendizado adquirido pelos estudantes ao longo da 4ª unidade, cuja avaliação se deu de forma processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a necessidade de maior atenção aos processos de formação docente, no que concerne à integralização dos estudantes dos cursos de licenciatura com a comunidade escolar, já que esta imersão efetiva dentro do espaço escolar proporciona um maior desenvolvimento das habilidades profícuas aos professores. Bem como, faz-se necessária uma investigação mais ampla, por parte da academia, sobre o processo de formação dos professores de geografia e que seja incentivada uma maior contribuição da teoria geográfica nas escolas, pois estas são as principais responsáveis pela prática dos conhecimentos geográficos. Além disso, a relação professor-aluno precisa ser constante e possibilitar a

troca de conhecimentos e de verificação conjunta, acreditando que o saber do estudante não é concebido como algo totalmente diferente do saber do livro didático, o científico, em concomitância com a inter-relação do saber geográfico e do contexto vivido pelo aluno.

Portanto, a educação pública no Brasil apresenta diversos impasses no processo de construção do sujeito social através das escolas, dessa forma, é necessário que os professores de todas as modalidades de ensino atuem de forma conjunta, analisando as estruturas sistêmicas excludentes e construindo uma nova estrutura de ensino em que a Crítica seja implementada nas entranhas da sociedade através da educação.

REFERÊNCIAS

1. BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Capivari*, v. 1, n. 4, p.30-38, ago. 2010.
2. CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia M. S. *Geografia: ensino fundamental*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-42.
3. CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. *Terra Livre*, 2015. p 51-59.
4. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
5. GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
6. KAERCHER, N. A. et al. Espaços de Controle na Geografia Escolar. In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control. Barcelona, 2014.
7. MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
8. SANTANA, T. A.; ARAUJO, M. I. O. O mestrado profissional em ciências ambientais e a prática docente: o professor reflexivo na perspectiva de diferentes estudiosos. In: Silva, Maria do S. F. et al. (org.). *Reflexões teórico-metodológicas e práticas pedagógicas nas ciências ambientais*. São Cristóvão: Editora UFS, 2018. p. 103-126.
9. SANTOS, R. J.; DA COSTA, C. L.; KINN, M. G. Ensino de geografia e novas linguagens. In: BUITONI, Marísia M. S. *Geografia: ensino fundamental*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 43-60.

Os limites e contradições do uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação para a educação geográfica em tempos de covid-19¹

The limits and contradictions of the use of digital information and communication technologies for geographic education in times of covid-19

Ricardo Santos de Almeida¹; Raphael Fontes Cloux²

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>, Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Marechal Deodoro - e da rede pública municipal de Porto Calvo/AL. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Estudante del Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad Interamericana. Maceió/AL, Brazil, ricardosantosal@gmail.com.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9469-1188>. Docente da Universidad Interamericana, Asunción, Paraguay, raphaelcloux2@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This study aims to discuss contemporary challenges in Covid-19 times in the year 2020, showing the reflections on the processes that involve accessibility, the handling of hardware and software and the operability of education in virtuality, currently faced by teachers of Geography with regard to the use of New Technologies in / of Education (NTEs). In this sense, we will discuss the implications promoted in the teaching exercise with regard to the use of digital information and communication technologies (TDICs) and the complex challenge imposed on teaching practice. To this end, we reflected on the current challenges of professional teaching practice in Callai (2010), Cavalcanti (2012), Candau (2011), Lacerda (2009), Moreira (2011), Sacramento (2010), Santos (1994), and Silva (2011). Thus, teaching and learning in Geography increasingly demands adaptability to adversity, dynamism and innovation through the advances of NTEs. The interest in geographic science can be rescued, therefore, with the correct, planned and interactive use of NTEs.

KEYWORDS: Teacher Education. Teaching. Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa centrada na educação geográfica permite ao pesquisador-discente adquirir por meio da investigação dos processos das dinâmicas socioespaciais uma abordagem teórica, metodológica, didática ou pedagógica contributiva ao exercício das suas futuras ou atuais funções docentes. Como não é possível investigar uma totalidade, mas sim elementos que evidenciem as características de processos educativos urgentes, instituiu-se um recorte

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xencultcap5

analítico sobre os limites e contradições que permeiam o exercício profissional do licenciado em Geografia e seu campo de atuação em tempos de Covid-19.

O grande legado espacial da Geografia é mostrar, através do ensino, que o espaço geográfico é o objeto de estudo desta disciplina. E que nele se esconde um grande saber. É parte da estrutura que controla a sociedade, é a relação entre arranjo espacial e o contexto social, e que inserido no campo da transformação social, juntamente com outros estudiosos sociais, busca-se resolver os problemas sociais mais candentes de nossa época (MOREIRA, 2011, p. 62-63).

Observa-se, portanto, que estamos imersos em uma sociedade tecnológica e informacional e se faz necessário refletir sobre a prática docente e a necessidade de estabelecermos situações de ensino e aprendizagem que explorem as diferentes linguagens de ensino que estão disponíveis em meio a dificuldades de acesso e processos de exclusão que inviabilizam o acesso à educação e aprofundam as desigualdades socioespaciais. Contudo, sabe-se que não é o fato de fazer uso de um bom recurso, ferramenta ou mídia que vai garantir uma boa aprendizagem da estudiantada, pois a virtualidade parcial ou total não vai superar o papel do professor em sala de aula física, mas sim auxiliá-lo.

O ano de 2020 será lembrado pelos docentes das diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino como o mais desafiador seja pelas incertezas provocadas pelo Covid-19 no que diz respeito ao exercício pleno das funções docentes presenciais, seja pela reação provocada pela virtualidade abrupta decorrente da adoção escarpada e sem planejamento consistente do ensino remoto ou parcialmente virtual em diversas localidades do Brasil.

Aqui, buscaremos problematizar como os déficits no exercício pleno da formação de professores, seja a formal-acadêmica, seja a continuada pelas esferas estatais ou privadas de ensino, contribuíram para a (re)descoberta das chamadas Novas Tecnologias na/da Educação (NTEs). Este processo encontra-se diretamente associado à inovação dos processos de ensino e de aprendizagem contribuindo para operacionalidades mais centradas em vivências docentes e discentes exigindo-lhes abruptamente a corrida pela alfabetização digital e uma imediata imersão em reflexões e o saber-fazer dentro de virtualidades do saber didático-pedagógico outrora praticado apenas em salas de aula. Logo,

As novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, de leitura e escrita, têm produzido uma série de mudanças tanto na natureza do letramento, quanto na comunicação na sociedade contemporânea. Desta forma, as novas práticas sociais de leitura e escrita se constituem no que é denominado hoje de letramento digital (SILVA, 2011, p. 529-530).

A urgência do acompanhar-fazer e de usar eficazmente as ferramentas digitais, permitiu-nos observar que, embora estejamos imersos, próximos ou tenhamos acesso a equipamentos digitais, a operacionalização dentro da virtualidade é amplamente inviabilizada pelos processos de exclusão digital ao acesso à Internet.

CAMINHAR NA INCERTEZA

O processo de objetivação e apropriação é o que diferencia o homem dos outros animais. Esta transformação é a construção do conhecimento que eleva as capacidades físicas e psíquicas do homem, em que, no entanto, não se pode negar-lhe os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Com isso, o ensino de Geografia permite que o indivíduo compreenda sua ação no espaço e, muitas vezes, torna-se uma árdua tarefa para o docente inserir os alunos nesta ação, que é uma importante incumbência da geografia escolar, isto é, a interação entre o indivíduo e o espaço.

Diante dos desafios impostos no cenário educacional brasileiro, compreender o que vem sendo implantado na prática docente é fundamental para que tenhamos um panorama dos desafios e dificuldades encontradas junto a prática docente. No que se refere à metodologia de ensino aplicada à Geografia, é essencial que saibamos que a mesma é importante, pois sua escolha elenca o conhecimento e sua aplicação, juntamente, com os estudantes.

Torna-se, imprescindível compreender as dinâmicas que envolvem a metodologia de ensino da Geografia nas escolas. Sendo assim, cabe salientar que a principal finalidade é fazer um recorte direcional e objetivo para a compreensão do fenômeno exposto. Concomitantemente, à medida que vamos trabalhando esta temática, também fortalecemos a Geografia escolar, ou seja, nos debruçamos sobre um tema que muitas vezes é deixado de lado em virtude da ampla possibilidade de estudo da ciência geográfica. Portanto, ao fazermos uma análise dos processos metodológicos voltados ao ensino de Geografia, abrimos a possibilidade de compreender a dinâmica inserida na Geografia escolar, pois, diante dos desafios educacionais enfrentados pelos docentes desta disciplina diariamente, a aplicação de diferentes metodologias e práticas alternativas, tornam-se, de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem.

A educação geográfica se propõe a desenvolver a capacidade de observação dos fatos e fenômenos, dominar conceitos e resolução de problemas por meio dos conhecimentos geográficos. Porém, as dificuldades existentes nos espaços escolares, tais como materiais e recursos didáticos defasados ou inexistentes, pouco apoio às atividades externas, deslegitimação do exercício profissional a partir da má remuneração contribuem para os problemas socioemocionais potencializando a sobrecarga docente no contexto da Covid-19, contribuindo para a incapacidade de sua adequação ao ensino; embora, estejamos imersos em uma sociedade cada vez mais globalizada e convivendo com os diversos aparatos tecnológicos que lhes foram negados pelas instâncias dos sistemas educativos.

Para Lacerda (2009, p. 8) “um ensino de qualidade envolve uma conduta, a educação não deve ser considerada como um produto”. Neste sentido, se faz necessário observar com atenção a adição de velhas/novas metodologias cuja contribuição pode viabilizar uma educação de qualidade, porém, ao ignorar as questões sociais inviabiliza uma série de soluções e inovações que estimulem o profissional docente a trabalhar na diversidade de possibilidades, respeitando seu público e suas dificuldades de acesso à virtualidade, uma vez que nem todos na contemporaneidade tem acesso a itens básicos da cesta básica, quiçá equipamentos eletrônicos ou mesmo acesso à Internet.

Estudar a didática nos permite compreender a multiplicidade de caminhos que podemos trilhar adotando métodos e técnicas para que possamos potencializar as

aprendizagens consubstanciadas em práticas que valorem a natureza do conhecimento. Logo, “a didática tem por objetivo o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’”. (CANDAU, 2011, p. 18). Toda prática deve ser pensada com objetivos, propósitos e uma intenção cada vez mais articulada a uma educação real, situada no contexto da escola e no dos que nela habita na busca pela realidade moral, pessoal e intelectual.

A depender do modo como as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas, propõe-se um novo sentido para se abordar os temas em Geografia, ou seja, a depender da adaptabilidade realizada em um material didático, contemplando os que não dispõem da tecnologia ou mesmo dispondo algum material em Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem, a inclusão é amplamente estimulada. Conforme Sacramento (2010, p. 5): “o papel atual da Geografia escolar é fazer com que o aluno compreenda os fenômenos geográficos especializados em seu cotidiano, permitindo-lhe localizar-se e perceber tais transformações”. Sendo assim, pensar como o currículo será operacionalizado reestrutura-se o saber e intervêm-se para a (re)construção de conhecimentos que valorem a relação estudante-professor estabelecendo novos diálogos, concebendo pela Geografia transformações dos lugares com os quais se relacionam a comunidade escolar, refletindo sobre o ensino e compartilhando a educação em uma perspectiva dialética.

Ao professor cabe a responsabilidade do planejamento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno que, por sua vez, deve querer aprender o atual discurso da Geografia sendo a mesma multidisciplinar e interdisciplinar prevendo espaço próprio para tratar as relações sociais e ecológicas no convívio escolar presencial ou virtualmente, permitindo que as situações-problemas do mundo sejam debatidas. A Geografia vista interdisciplinar ao lado da habilidade de descrever, observar e localizar pode contribuir, também, para um processo de comparação que conduza a novas explicações.

EDUCAÇÃO, GEOGRAFIA, TECNOLOGIAS E AS ADAPTAÇÕES

O uso da tecnologia contribui para a prática docente e no caso do ensino de Geografia pode se tornar muito interessante, já que é uma disciplina que requer constante reflexão crítica com intuito de evoluir e inovar o método de ensino. No entanto, se faz necessário observar que nem todos possuem acessos aos equipamentos e ao ciberespaço (Internet) e as instituições de ensino, de modo urgente, condicionaram seus profissionais ao exercício da adaptação de materiais, recursos e mídias para promover uma precária, porém realizada, inclusão dentro da exclusão à educação.

O avanço tecnológico na área da educação vem contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem possibilitando uma nova forma de ensino e pode mostrar-se como uma alternativa interessante de tornar, ainda mais interativo e motivador, o trabalho com os conteúdos geográficos por tratar-se de uma disciplina de apelo visual e tangível por meio da representação de mapas, imagens etc. as NTEs podem colaborar neste processo, mas não são o todo. O professor de geografia que bem formado e qualificado, mesmo com precária capacitação no contexto atual, se reinventou para trabalhar com materiais, recursos e mídias contribuindo para elevar o potencial de seus estudantes no que se refere à produção do próprio conhecimento, tanto na Geografia e nas demais áreas por eles estudadas, a partir da

adaptação de materiais de estudo, de modo impresso, apostilado, seguindo as recomendações de higienização e cuidado na preparação dos materiais didáticos.

Os conhecimentos geográficos sempre foram importantes para a sobrevivência dos mais diversos grupos humanos. Em um contexto de pouco desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional-comunicacional, o domínio de saberes sobre as características, recursos e perigos presentes nos lugares, as espécies vegetais e animais neles presentes, não raro, definiam a vida e a morte dos seres humanos. Segundo Milton Santos (1994, p. 75) “produzir é produzir espaços, o que significa dizer que a sobrevivência humana está umbilicalmente vinculada a esta produção” e a educação geográfica deve contribuir para analisarmos criticamente os rebatimentos destes processos que envolvem a pandemia e as novas formas de se (re)fazer docentes, uma vez que fomos forçados amplamente a adaptações abruptas no exercício profissional na educação.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 120) a Geografia “não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem movimento próprio, relativamente, realizado por professores, pois são eles que tomam a decisão sobre o que é ensinado efetivamente” contribuindo para diversas reflexões geográficas no que diz respeito ao contexto da Covid-19. Essa geografia abre espaço para uma reflexão, pensamento crítico, autônomo e criativo do professor, a qual possibilita uma maior interação dos estudantes no contexto social, permitindo-lhes saber reivindicar seus direitos e deveres dessa Geografia, bem como encontrar velhos/novos caminhos para o conhecimento sobre o mundo o qual encontram-se inseridos.

De acordo com Callai (2010, p. 414) a educação geográfica não se resume simplesmente ao ensinar e aprender geografia, ela vai muito além, pois significa “transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo e utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica.” O professor deve construir conhecimentos geográficos juntos com seus alunos, os quais permitem uma maior interação de todos os envolvidos no ambiente de sala de aula, instigando os alunos a desenvolverem seus próprios aprendizados, utilizando métodos do cotidiano, possibilitando uma interação maior no contexto social, e mesmo no contexto em que vivemos podemos estreitar este processo de diversos modos, seja pela virtualidade, seja pela forma remota aos que não estão inseridos na virtualidade, através da produção de materiais didático-pedagógicos adaptados e partilhados.

No que diz respeito a adaptações, um exemplo pode vir a ser o caderno de estudos, na perspectiva do saber fazer, estruturado em capítulos contendo informações, orientações, conteúdos, atividades de estudos, leituras complementares e referências sobre a Geografia, abrindo assim, espaços para reformular teorias e práticas a distância dentro ou fora da virtualidade estimulando com base neste formato a prática da pesquisa-discente.

A ação educativa não é simplesmente uma atividade técnica, que se pode repetir sempre sem muita reflexão, nem uma ação desprovida de comunicação e de contato social. Exige, ao contrário, uma estreita e confiante relação pessoal entre o professor e estudantes, a qual não pode desenvolver-se de forma satisfatória sem a consciência por parte dos docentes dos objetivos que se pretende alcançar.

O ensino supõe uma interação entre o professor e os estudantes em uma relação construtivista, na qual a competência, a confiança, o afeto e o respeito mútuo constituam seus

elementos principais. Estes processos foram amplamente dilacerados e (re)construídos no contexto da Covid-19 em função da desarticulada ou ineficaz inclusão digital em ambientes escolares decorrentes da precária ou inexistente preparação dos professores e equipe pedagógica para o uso e manuseio das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDCIs).

No campo de renovação da Geografia, o que amplia ainda mais a problemática de sua aplicação é a extrema dificuldade dos professores em fazer uma permanente crítica de seu próprio trabalho ou mesmo de questionar e lutar pela efetividade de formações no âmbito da virtualidade, a produção ou adaptabilidade de materiais para estudantes que não dispõem de acesso à Internet, pois os obstáculos a partir daí seriam muito mais intransponíveis. Além disso, projetar uma renovação curricular apenas trabalhando na mudança do conteúdo e secundarizando as transformações políticas, pedagógicas, e didáticas é o que fundamentalmente tem mantido as novas preocupações da Geografia afastadas da grande maioria dos professores e reduziram as desigualdades no que diz respeito ao acesso e permanência dos estudantes em um formato não uniforme de ensino como os que ainda estamos vivenciando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disseminação do Covid-19 evidenciou que é preciso repensarmos o modo como a educação é planejada, sistematizada, gerida, ensinada e avaliada, pois, evidenciou-se a ineficácia do sistema educativo no que diz respeito à sua própria operacionalização pelos profissionais docentes que devem seus insucessos às fracassadas políticas educacionais de acesso e permanência em formações continuadas e de inclusão digital amplamente negligenciados, especialmente na Geografia. Destacamos que, embora a Geografia seja estudada na escola, muitas vezes não é abordada da forma desejada, mesmo dentro de uma virtualidade, ou seja, de modo a contribuir para uma transformação social, escondendo, assim, uma potencialidade incrível, um conhecimento espacial que guarda informações imprescindíveis para o desenvolvimento econômico, social, político, cultural e ambiental do país, uma vez que nem todos os estudantes tiveram acesso uniformemente ao mesmo conteúdo devido à exclusão digital. Neste século é preciso ensinar uma geografia que oportunize conhecer a nós mesmos, conhecer o mundo, sua complexidade e potencialidades, mesmo que estejamos à distância desde que todos possuam acesso à educação do mesmo modo.

Em tempos de Covid-19 é exigido que o professor seja inovador e utilize as mais diversas estratégias de ensino-aprendizagens possíveis e que tornem suas aulas mais dinâmicas e estimulem o protagonismo juvenil, utilizando diversos recursos e não apenas o livro didático de Geografia. Mas como fazê-lo quando não lhes foram dadas as devidas ferramentas ou acessibilidades? Eis um dos desafios, para além da denúncia sobre a exclusão forçada que muitos estudantes se encontram imersos por não possuírem acesso a equipamentos ou Internet para acessarem as salas de aulas virtuais. Não há uma fórmula pronta, o que deveria ser priorizado é o conhecimento total e irrestrito do perfil da estudentada para além de seu comportamento em salas de aula física, mas também no que diz respeito à sua condição social para que assim possamos elaborar estratégias realmente eficazes e inclusivas que abranjam os educandos e haja uma melhor acessibilidade dos conteúdos curriculares necessários à sua formação social.

REFERÊNCIAS

1. CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In.: SANTOS, L. C. P. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
2. CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
3. CAVALCANTI, L. S. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
4. LACERDA, R. B. dos S. *Desafios da didática na formação de professores de Geografia*. ENPEG, Porto Alegre, 2009.
5. MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
6. SACRAMENTO, A. C. R. (2010). Didática e Educação Geográfica: algumas notas. *UNIPluri/Versidad*, v. 10, n. 3. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/viewFile/9581/8821>>. Acesso em: 10 set. 2020.
7. SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo*. São Paulo: Hucitec, 1994
8. SILVA, A. C. (2011). Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 72, 527-554. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400005>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Para além da cerca: a questão agrária em sala de aula¹²

Beyond the fence: the agrarian question in the classroom

Thiago da Silva Melo¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5657-9010>, Professor; Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil. thiagomeloprofessor@gmail.com.

ABSTRACT: The approach of the agrarian question at school is a fundamental theme for the understanding of several problems that Brazil is currently facing, such as conflicts in the countryside, land concentration and the misery of a large part of the rural population. The approach to the contents related to this theme needs to be done as part of the awareness and disalienation process necessary for the training of students as citizens and thinking and active subjects in society. Thus, the objective of this work is to make considerations about the challenges and perspectives of approaching the agrarian question, focusing on High School. For this, the research was guided based on bibliography related to the theme. It was possible to conclude that there are still many difficulties and limitations to approach the agrarian question in High School that need to be overcome.

KEYWORDS: Agrarian Geography, Teaching, Field.

INTRODUÇÃO

Com o avanço do capitalismo no mundo e da Globalização, do professor de geografia passou a ser exigida grande mudança na abordagem dos conteúdos no sentido de se posicionar diante das desigualdades sociais inerentes a essa maneira de organização socioespacial e suas consequências nos sistemas de ensino, precisando colocar-se numa posição de enfrentamento e fomento de um ensino legitimado no campo social.

Nessa perspectiva, as discussões propostas neste artigo estão em convergência com o pensamento de Freire (2005), de que a educação necessita ser útil como uma ferramenta de humanização e libertação, com a finalidade de transformações sociais.

Para Snyders (2005), a educação necessita ter a finalidade de conscientização das pessoas, no caso específico da abordagem da questão agrária no Ensino Médio, tem como tarefa basilar desalienar.

Para tanto, serão citadas como exemplos, nunca como receitas, temáticas que podem ser trabalhadas por essa disciplina com contextualização geográfica e histórica

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xencultcap6

² As discussões presentes nesse artigo são fruto do trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia da Universidade Cândido Mendes para a obtenção do título de especialista, em 2015.

como: o aumento da produtividade agrícola; a reforma agrária; a necessidade de apoio à agricultura camponesa, entre outros assuntos que se são colocados de maneira distorcida no senso comum.

A partir desses questionamentos e considerações preliminares, a procura por materiais bibliográficos foi indispensável para auxiliar na tarefa de refletir sobre os desafios e possibilidades da abordagem da questão agrária no Ensino Médio.

Em princípio é importante salientar que o ensino de Geografia, e das demais disciplinas, precisa considerar o momento histórico pelo qual a humanidade atravessa, com a intensificação da Globalização e mudanças nas relações sociais.

Para Vesentini (2004), as transformações socioespaciais em andamento trazem novos desafios para a cidadania, ingresso no mercado de trabalho e também para a geografia escolar, apontando que novas atitudes e habilidades necessitam ser desenvolvidas pelo professor de Geografia.

Oliveira (1994) traz importantes reflexões sobre a crise pela qual passa o ensino de Geografia. De acordo com o autor esse processo tem se caracterizado pela pedagogia da discriminação, da falta de crítica e da indiferença, sinalizando que novos caminhos precisam ser percorridos no intuito de transformar o ensino de Geografia em libertador e desalienante.

A publicação de Camacho (2008), levanta considerações acerca da questão agrária e o debate da luta do campesinato pela terra em conflito com a territorialização e sujeição da renda da terra ao capital, tendo em vista que a população do campo sempre esteve excluída em decorrência de um modelo socioeconômico que valoriza um modelo agroexportador e a urbanidade enquanto símbolos de modernidade e desenvolvimento.

Outros trabalhos como os de Freire (1999), Valverde (2006), Fernandes (2008), laçam luz às questões que serão debatidas no decorrer do artigo, formando a base teórica que será utilizada.

Como metodologia, foi feito estudo bibliográfico e apuração de informações por meio de pesquisa em periódicos, livros e anais de congressos e simpósios especializados na temática.

A QUESTÃO AGRÁRIA NA SALA DE AULA

Inicialmente é importante compreendermos o que é questão agrária e diferenciá-la de questão agrícola. Esta segunda tem sido utilizada amplamente nas aulas de Geografia quando o objetivo é abordar a realidade do campo brasileiro.

Em poucas palavras, a questão agrícola diz respeito aos aspectos ligados às mudanças da produção em si mesma: o que se produz, onde se produz e quanto se produz. Já a questão agrária está ligada às transformações nas relações sociais e trabalhistas de produção: como se produz, de que forma se produz. No equacionamento da questão agrícola as variáveis importantes são as quantidades e os preços dos bens produzidos. Os principais indicadores da questão agrária são outros: a maneira como se organiza o trabalho e a produção; Qualidade de renda e emprego dos trabalhadores rurais, a progressividade das pessoas ocupadas no campo, etc. (SILVA, 1981, p. 5).

Nesse sentido, podemos observar que os professores nas aulas tradicionais de Geografia, muitas vezes, se preocupam em somente apresentar dados acerca da produção no campo sem permitir uma amplitude de reflexão aos estudantes.

Os temas ligados à questão agrária estão presentes, principalmente, no cotidiano dos estudantes residentes na zona rural, assim como para toda a sociedade que depende da produção do campo para se alimentar.

A importância da Geografia Agrária no Ensino Médio também está na possibilidade de compreensão pelos estudantes, tanto do campo quanto da cidade, de grandes problemas históricos que o país enfrenta no campo e que barram para alcançar o desenvolvimento do país.

Problemas estes que possuem ligação direta com a questão agrária, como a favelização das cidades, em decorrência da migração em massa da população do campo, por pessoas que passaram a viver sem acesso mínimo aos serviços que deveriam ser disponibilizados pelo Estado, como saúde, educação, mobilidade e segurança.

A grande desigualdade social e a concentração de renda também são frutos da estrutura fundiária brasileira e do modelo econômico adotado para a agricultura, baseado no agronegócio e suas monoculturas voltadas para a exportação, com baixa geração de empregos no campo, devido ao alto índice de mecanização das lavouras.

Os latifundiários tem acesso a benefícios fiscais do Estado, por meio de financiamentos obtidos a juros baixos, renegociações e rolagem de dívidas, ampliação de prazos e carências para pagamento. Como aponta Fabrini (2008), o pagamento das benesses fornecidas para esse setor acaba sendo transferido para o conjunto da sociedade.

Esse modelo de agricultura, também impacta diretamente na produção de alimentos e consequentemente nos preços que alcançam no mercado, refletindo no custo da alimentação de todos, por isso, “a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer” (MARTINS, 1994, p. 13).

Além disso, trabalhadores rurais e urbanos se deparam com a marginalização ocasionada pelo capitalismo. Por isso, existe a necessidade de compreensão da essência de ambas realidades, pois, conforme Oliveira (1994, p. 142):

[...] Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza.

Nesse sentido, a escola assume uma grande importância, que é possibilitar um olhar crítico dos estudantes com relação à sua própria realidade, compreendendo a essência dos processos socioespaciais no qual está envolvido.

Ao professor crítico é necessária a construção de diálogos com o conhecimento científico e os saberes que os estudantes trazem para a sala de aula, sendo a função do educador provocar reflexão sobre o mundo que o cerca, buscando instigar e aguçar a curiosidade como parte importante no processo:

Educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe

a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal (FREIRE, 1999, p. 63).

É preciso que a curiosidade e o desejo de obter novos conhecimentos estejam presentes. A abordagem dos conteúdos relacionados à geografia agrária precisa superar o caráter meramente descritivo e de apresentação de dados como ainda é feito de forma recorrente na didática de muitos professores de geografia:

A Geografia agrária não deve restringir-se a uma simples classificação dos sistemas agrícolas. Deve ir além, e tratar de todos os elementos culturais que repercutem na paisagem agrícola. A Geografia agrária é, em última análise, a interpretação dos vestígios que o homem do campo deixa na paisagem, na sua luta pela vida, quotidiana e silenciosa. Ela permanece, desse modo, no seu substrato, como um estudo essencialmente econômico (VALVERDE, 2006, p. 15).

É importante destacar também que o ensino de Geografia possui valores e ideologias da classe dominante para a qual a escola foi projetada, por isso tem sido abordada de forma meramente descritiva e naturalista, separando o ser humano da natureza como se não fossem dialéticos. (BARBOSA; ALENCAR, 2002)

Na abordagem da questão agrária no Ensino Médio os conteúdos ministrados precisam ser revistos, debatidos e planejados, com o objetivo de que o processo de aprendizagem se concretize de maneira eficaz, de forma a auxiliar na compreensão do espaço agrário.

O conteúdo ministrado nessa disciplina, deve ser elaborado tendo a finalidade de romper com o processo de alienação dos sujeitos, produzido pela classe dominante. Sendo assim, a elaboração e reflexão acerca de um planejamento didático direcionado às questões reais presentes na estruturação do espaço agrário brasileiro é fundamental, pois,

[...] é na escola que uma parte do processo de conscientização e/ou não conscientização se desenvolve. Todas as disciplinas têm um papel a desempenhar nesse processo. À geografia cabe papel singular nesta questão (OLIVEIRA, 1994, p.143).

Além de sua função como parte do processo de conscientização e desalienação, o estudo da questão agrária é relevante para o preparo para o ENEM³ (Exame Nacional do Ensino Médio) sendo este mais um argumento que deve ser utilizado para estimular o envolvimento e participação dos alunos. (FELTRIN, 2012)

Planejar as aulas é muito importante e deve levar em consideração a qual público destina-se, suas experiências pessoais e coletivas para que se construa uma discussão crítica acerca da questão agrária brasileira.

Para tanto, o próprio educador precisa conhecer os fenômenos que envolvem a questão agrária, como a forma que ocorreu a ocupação de terras no Brasil, a história da

³ A principal importância do ENEM está no fato de pelo menos 92 instituições públicas e mais de 400 instituições privadas brasileiras utilizarem sua nota para o preenchimento parcial ou total de suas vagas. (DINIZ, 2013)

legislação fundiária com enfoque na invasão das terras indígenas no começo da chamada colonização portuguesa, a criação das Capitânicas hereditárias e a concessão das sesmarias. Após isso, a lei de terras de 1850 (levando em consideração os interesses da elite fundiária), o Plano Nacional de Reforma Agrária de 1985, os movimentos sociais e a luta pela posse da terra no Brasil.

Com relação aos movimentos sociais camponeses, cabe ao professor conhecer quais são os agentes envolvidos nesse processo e buscar desconstruir os preconceitos pré-estabelecidos, evidenciando o que significa palavras como: grileiro/grilagem, posseiro, peões, sem-terra, boias-frias, garimpeiro, seringueiro, invasão/ocupação, Assentamento, Agrovila, terras devolutas, agricultura familiar/camponesa, agricultura comercial, fronteira agrícola e êxodo rural.

É de suma importância, também, a leitura de mapas sobre o espaço agrário brasileiro, com a finalidade de identificar os lugares com predominância de latifúndios, áreas com maiores ocorrências de conflitos no campo, áreas com Assentamentos e os tipos de criações ou lavouras.

A utilização de metodologias que estimulem o interesse dos estudantes também é muito importante, o educador pode usar as chamadas músicas caipiras em sala de aula por “referir-se a um determinado modo de vida, um modo de ser, da população tradicional do campo” (SOUZA; PEREIRA, 2008, p. 85)

Além disso, estudos indicam que o uso de músicas nas aulas de Geografia

[...] se justificam pela necessidade dos conteúdos ministrados serem problematizados, contextualizados e relacionados à vivência dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios, pois se partirmos do pressuposto de que a melhor forma de motivação está presente no cotidiano de nossos alunos, a utilização da música como instrumento de ensino e aprendizagem é um exemplo disto (MUNIZ, 2012, p. 81).

Nesse sentido, podemos utilizar algumas sugestões para as aulas que abordem a questão agrária:

Tabela 1: Sugestão de músicas para serem utilizadas nas aulas

NOME DA MÚSICA	INTÉRPRETE (S)	HABILIDADES
Encantos da natureza	Tião Carreiro e Luiz de Castro	Compreender as peculiaridades do modo de vida camponês
Capim Guiné	Raul Seixas	Relacionar a policultura e a pequena propriedade para à soberania alimentar
Saudade da minha terra	Goiá e Belmonte	Entender o processo de migração campo-cidade, suas causas e consequências
Sem terra	Zé Ramalho	Caracterizar e compreender os principais problemas do espaço agrário brasileiro

Elaboração: o autor.

Como estratégia metodológica, é aconselhável que as músicas sejam ouvidas após o estudo teórico, buscando relacionar os conteúdos apresentados às letras, abrindo a possibilidade de os alunos verbalizarem e fazerem tais conexões. Ao professor, cabe mediar o debate entre os estudantes e conduzir a discussão de modo a possibilitar esse espaço.

A exibição de filmes e documentários também é muito didática, diversa e amplia os horizontes da compreensão dos estudantes sobre a questão agrária, uma vez que a “proposta é apresentar ao aluno uma forma de “ler” a história e entendê-la, compreendendo que a “realidade” não é dicotômica, não é branco e preto, mas que contém tons de cinza” (SALES, 2009, p. 6)

Nesse sentido, podemos utilizar algumas sugestões:

Tabela 2: Sugestão de músicas para serem utilizadas nas aulas

DOCUMENTÁRIO	DIREÇÃO	HABILIDADES
Da terra ao sonho de Rose	Tetê Moraes	Situar historicamente a luta pela terra no Brasil e os desafios e perspectivas para o movimento camponês nesse processo.
O veneno está na mesa	Silvio Tendler	Associar o modelo agroexportador ao uso indiscriminado de agrotóxicos e identificar os problemas decorrentes dessa prática.
Armas não atiram rosas	Maria L. Mendonça e Thalles Gomes	Compreender as causas e consequências da repressão à luta pela terra.
Nas terras do Bem-Virá	Alexandre Rampazo	Entender os conflitos agrários e a permanência do trabalho escravo no campo brasileiro.

Elaboração: o autor.

Assim como na utilização das músicas, é preferível que os documentários sejam exibidos de forma a fomentar o debate e a conscientização dos estudantes após terem contato com o estudo teórico da questão agrária.

Além disso, podem ser realizados trabalhos em grupo e a apresentação de seminários como instrumentos que possibilitam mais interação entre os alunos, debates e exposição de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da questão agrária no Ensino Médio vai além da apresentação de dados sobre a distribuição das lavouras no campo, dos indicadores da produção, dos limitantes naturais para expansão dos cultivos, seu objetivo principal é tratar dos elementos culturais do homem do campo e a luta histórica pela terra.

Os conteúdos relacionados à Geografia Agrária devem ser tratados como parte do processo de conscientização e desalienação. No entanto, a utilização de músicas, filmes e

exemplos do cotidiano dos alunos são necessários para a formação dos alunos enquanto cidadãos, sujeitos pensantes e atuantes na sociedade.

Assim, os conteúdos ministrados necessitam ser revistos, discutidos e planejados para atingir seus objetivos, sendo também responsabilidade do educador, por meio do aprofundamento de seus conhecimentos nas temáticas para apresentá-las de maneira ampla aos estudantes.

REFERÊNCIAS

1. BARBOSA, A. M. F.; ALENCAR, M. T. *A Geografia no Ensino Médio: realidade e perspectivas*. Editora da UESPI, Teresina, 2002.
2. CAMACHO, R. S. *O ensino da Geografia e a Questão Agrária nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (mestrado em Geografia). Centro de Ciências Humanas e Sociais. UFMS, Aquidauana, 2008.
3. DINIZ, J. *A importância do ENEM*. In: Site da Fundação Joaquim Nabuco, 2013. Disponível em: <<http://www.joaquimnabuco.edu.br/artigo/exibir/cid/10/nid/532/fid/1>> Acesso em 23/06/2015.
4. FABRINI, J. E. Latifúndio e agronegócio: semelhanças e diferenças no processo de acumulação de capital. In: *Revista Pegada*, Presidente Prudente, v. 9, n.1, p. 35-62, 2008.
5. FELTRIN, D. F. *O que mais cai nas questões de Geografia do ENEM*. In: Notícias Universia, 2012. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/07/16/951047/mais-cai-nas-questes-geografia-do-enem.html>> Acesso em 19/06/2015.
6. FERNANDES, B. M. *Cadê o agronegócio? Cadê os alimentos?* In: Correio da Cidadania, 2008. Disponível em: <http://www.correiodacidade.com.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1749>. Acesso em setembro de 2015.
7. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
8. FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
9. MARTINS, J. S. *O poder do atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.
10. MUNIZ, A. A música nas aulas de Geografia. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.
11. OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 4.^a ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.

12. SALES, E. O documentário na sala de aula: uma verdade absoluta para o aluno? In: *Anais do XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH)*. Fortaleza, 2009.
13. SILVA, J. *O que é questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
14. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.
15. SOUZA, E. A.; PEREIRA, E. M. Músicas caipiras no contexto e no ensino de Geografia Agrária. In: *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas*, n. 7, a. 5, Maio de 2008.
16. VALVERDE, O. Metodologia da Geografia Agrária. In: *Revista Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-16, fev. 2006.
17. VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas- SP: Papyrus, 2004.

Psicopedagogia institucional escolar: refletindo sobre os desafios da prática¹

School institutional psychopedagogy: reflecting on the challenges of practice

Elaine Cristina dos Santos Silva Ventura Ferreira¹; Elane Kelly Santos Rodrigues Nascimento²

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3793-1362>. SEMED Maceió/AL, Brazil. elainerferreira@semed.maceio.al.gov.br

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2440-9674>. SEMED Teotônio Vilela/AL, Brazil. elane_kelly@hotmail.com.

ABSTRACT: Psychopedagogy focuses on learning, the way it happens, its variation throughout history and the factors that can change it, since the study process of this object can happen in the clinical (individually) or institutional (preventively). The attention of this article is focused on some of the challenges that the psychopedagogue encounters in his performance, specifically in the school environment. Here, there is a critical and reflective look at such challenges arising internally and externally from the day-to-day practice of school psychopedagogic practice. Such challenges pervade teaching-learning, listening to students, teachers, school staff and families. It also highlights the importance of self-recognition of this professional, his skills and posture in the field of action as a key point to achieve his institutional space, more specifically, in the school environment.

KEYWORDS: Education, Psychopedagogy, School Institution; Challenges.

INTRODUÇÃO

Em uma significação sucinta, a psicopedagogia ocupa-se da aprendizagem do ser humano durante toda sua existência. Estuda como se dá a aprendizagem, suas variações ao longo do tempo, como e por que acontecem alterações e dificuldades no processo de aquisição do conhecimento e suas principais características, e uma vez detectadas, como tratá-las e preveni-las.

No âmbito escolar, a psicopedagogia institucional surge para mediar os conflitos existentes nesse ambiente, muitas vezes apresentados de forma subjetiva, o que exige do psicopedagogo um olhar ainda mais aguçado e atento às dificuldades e obstáculos apresentados na não aprendizagem.

Mediante esse cenário faz-se necessária a seguinte indagação: Quais os possíveis desafios encontrados na prática da psicopedagogia institucional escolar? Num primeiro

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xencultcap7

momento apresentam-se algumas hipóteses que corresponderiam a esses desafios: dificuldade no reconhecimento do seu próprio papel diante da instituição a qual está inserido; ausência de reconhecimento diante dos demais profissionais envolvidos no contexto escolar e a não obtenção de uma relação madura entre família e escola. Mas será que são apenas esses os desafios existentes na prática psicopedagógica institucional escolar, uma vez que esse cenário é tão dinâmico e inconstante?

Fundamentando-se em fontes bibliográficas de diversos autores na área da psicopedagogia e da educação, o presente artigo busca: analisar alguns dos conflitos existentes na prática psicopedagógica no cotidiano escolar, compreendendo todos os atores envolvidos e refletir sobre as ações deste profissional diante das possíveis dificuldades no âmbito escolar.

O psicopedagogo, seja ele clínico ou institucional, precisa ser antes de tudo sensível e atento, observador do contexto escolar, uma vez que tais características são instrumentos necessários para que o trabalho aconteça de forma plena. Só o conhecimento sistemático e teórico não bastará se o profissional não levar em conta o contexto social, familiar, escolar e individual de cada sujeito, visto que todos carregam singularidades.

Quando se trata de instituição escolar, esses dois elementos deverão ainda unir-se à habilidade de resoluções de conflitos internos e externos relacionados ao ensino-aprendizagem e às relações inter e intrapessoal as quais o psicopedagogo está inserido. A escuta atenta aos alunos, docentes, à equipe escolar, às famílias e toda a comunidade é fundamental para uma boa atuação, uma vez que se faz necessário adentrar no universo de cada uma das partes, respeitosamente navegando em suas aflições, medos, estima e anseios para conseguir-se, de fato, detectar possíveis bloqueios e condições que estejam interferindo na aprendizagem ativa e autônoma.

A PSICOPEDAGOGIA: UMA BREVE FUNDAMENTAÇÃO

A psicopedagogia ainda está construindo seu corpo teórico e prático. Assim, sendo uma área de estudos muito nova, pode ser vista com desconfiança por alguns profissionais. No entanto, surgiu na área médica ao tentar explicar o fracasso na aprendizagem. Tempos mais tarde, voltou-se também para uma realidade tipicamente educacional, debruçando-se sobre certos fenômenos relativos à não-aprendizagem que ocorriam dentro do âmbito familiar, escolar e comunitário, e que poderiam ser remediáveis e prevenidos.

Diversos autores que tratam da Psicopedagogia enfatizam o seu caráter interdisciplinar e transversal. Embora, a palavra psicopedagogia superficialmente sugira a junção: Psicologia + Pedagogia, ela está, além disso. Entrelaça a aprendizagem escolar à aprendizagem humana, por isso engloba as diversas áreas do conhecimento. (KIGUEL, 1983), sobre o processo de construção do saber psicopedagógico, diz:

Historicamente a psicopedagogia surgiu na fronteira entre a pedagogia e a psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com “distúrbios de aprendizagem” consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional [...] à luz de pesquisas psicopedagógicas que vêm se desenvolvendo, inclusive no nosso meio, e de contribuições da área da psicologia, sociologia, antropologia, linguística, epistemologia, o campo

da psicopedagogia passa por uma reformulação. De uma perspectiva puramente clínica e individual busca-se uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem e uma atuação mais preventiva. (KIGUEL, 1983, p. 22).

Para Bossa “o termo psicopedagogia apresenta-se como uma característica especial: quanto mais tentamos elucidá-lo, menos claro ele nos parece.” (BOSSA, 2007, p. 19). Essa nova área de estudos nasceu das investigações específicas sobre dificuldades de aprendizagem envolvendo diversos profissionais: médicos, fonoaudiólogos, sociólogos, pedagogos, neurologistas, entre outros profissionais. Com base no Código de ética (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2019) que rege todo profissional psicopedagogo, temos:

ARTIGO 1º A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender. Parágrafo 1º - A intervenção psicopedagógica é da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de aprendizagem, as dificuldades e as possibilidades dos sujeitos e sistemas. Parágrafo 2º- A intervenção psicopedagógica ocorre com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades, considerando os processos de aprendizagem e seus contextos, em situações de pesquisa, de atendimento clínico e/ou institucional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2019).

Resume-se psicopedagogia como a necessidade de aprofundamento sobre como se dá a aprendizagem e como evolui, trabalhando preventivamente possíveis bloqueios e tratando com maior atenção as dificuldades que surgem ao longo do processo. Ocupa-se da relação entre o ser aprendente e o objeto a ser aprendido, tornando-se o próprio aprendente o objeto de estudo psicopedagógico. Estuda o ser humano no processo de aprendizagem através da interação com o objeto do conhecimento, numa relação dialética, ele se modifica e modifica o objeto, ampliando as suas possibilidades.

Para Bossa (2007), esse objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo:

- **Clínico:** se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem de outro sujeito, implícita no não aprender. Nesta modalidade de trabalho, o profissional deve compreender o que o sujeito aprende, como aprende e por que aprende, além de perceber a dimensão da relação do psicopedagogo e o sujeito de forma a favorecer a aprendizagem.
- **Institucional:** o trabalho terá caráter preventivo, a instituição enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem é objeto de estudo da psicopedagogia, uma vez

que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem.

Desta forma, a intervenção psicopedagógica irá depender do contexto em que está inserido seu objeto de investigação. De forma Clínica, investigando a fundo as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem. Já no campo institucional, agindo preventivamente, identificando possíveis causadores da não aprendizagem e, mais ainda, buscando potencializar em cada indivíduo suas habilidades para uma aprendizagem ativa e autônoma. Concentra-se em ambientes complexos, dinâmicos e mais abrangentes. Preocupa-se com o todo, partindo de cada indivíduo. A psicopedagogia institucional caracteriza-se pela própria intencionalidade do trabalho. O profissional desta área atua na construção do conhecimento do sujeito, que neste momento é a instituição com sua filosofia, valores e ideologia. A demanda da instituição está associada à forma de existir do sujeito e de sua teia composta por relações intra e interpessoais.

O OLHAR PREVENTIVO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

Quando se pensa em psicopedagogia escolar, logo surge tal pergunta: O que compete à escola, hoje? A escola deve preparar o ser humano a aprender a aprender, prepará-lo para que possa, a partir de sua autonomia, construir suas próprias teorias, conservando a curiosidade e continuar a aprender para o resto da vida. A escola deve considerar cada ser integralmente. É necessário pensar além dos assuntos sistemáticos, questões como a ética, justiça, amizade, sexualidade, entre outros. Ela é, com efeito, a grande preocupação da psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva. Cada sujeito tem uma história pessoal, construída a partir de várias histórias: a familiar, a escolar, entre outras, as quais articuladas, condicionam-se mutuamente.

Educação deve contribuir para que o cidadão seja capaz de entender o mundo que o cerca, para que este não se acomode diante de injustiças e dificuldades, mas tenha condições tanto psicológicas quanto cognitivas de transformar o que for necessário na sociedade para que ela seja, verdadeiramente, igualitária. (FREIRE, 1998, p. 31)

O entendimento de que o conhecimento é, simultaneamente, processo e produto de uma construção cognitiva, social e emocional nos possibilita entender a importância do ambiente escolar na relação implícita entre o sujeito e a aprendizagem. A valorização das relações interpessoais e de um clima emocional positivo, em termos de respeito e liberdade, são tão fundamentais quanto os conteúdos trabalhados em sala de aula para o desenvolvimento do educando. Um clima escolar harmonioso, em que se dialoga com respeito e onde o foco é a formação integral, inspira o desejo por conhecimento de maneira objetiva e subjetiva. (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 2019), nas pesquisas sobre as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon, afirmam:

Tudo o que foi afirmado a respeito da integração entre inteligência e afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre o objeto e o sujeito. Deve-se então, concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se

mutualmente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 2019, p. 91).

O trabalho preventivo da psicopedagogia investiga a instituição escolar e seus processos didáticos e metodológicos, abarcando também suas relações interpessoais e corporativas. Desta forma, analisa a dinâmica institucional com todos os atores nela inseridos, detectando os possíveis problemas e interferindo para que a instituição se reestruture. É a característica interdisciplinar e transversal existentes na psicopedagogia. Para Porto (2007):

O enfoque da psicopedagogia Institucional está vinculado a uma concepção crítica da Psicopedagogia e, conseqüentemente, da educação, que muito tem a contribuir com as situações de não aprendizagem na escola e com sua conseqüente superação. Desta forma, a ação do psicopedagogo está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não só do aluno como também dos educadores. Para tanto, é necessário que a intervenção psicopedagógica invista na melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia não só dos alunos, mas, principalmente, dos educadores. A construção da autonomia do professor, da postura crítica em relação à sua ação pedagógica e o desenvolvimento da autoria de pensamento pode acontecer pela intervenção psicopedagógica na escola (PORTO, 2007, p. 116).

Fernandez (2001) afirma em seus escritos que a intervenção psicopedagógica nas escolas deve dirigir seu olhar simultaneamente para tais instâncias:

- Ao sujeito aprendente que sustenta cada educando;
- Ao sujeito ensinante que habita e nutre cada educando;
- À relação particular do educador com seu grupo e com seus educandos;
- À modalidade de aprendizagem do educando em consequência a modalidade de ensino;
- Ao grupo de pares real e imaginário a que pertence o professor;
- Ao sistema educativo como um todo.

Atualmente é possível observar nas escolas números altos de educandos com dificuldades e problemas de ordem emocional, afetivo, entre outros que acabam interferindo diretamente no seu aprendizado. A atuação psicopedagógica escolar tem o caráter preventivo, pois auxilia o resgate da identidade dos indivíduos envolvidos com o saber, mediando e potencializando o processo de aquisição da aprendizagem.

Noffs (2003) didaticamente correlaciona, no contexto psicopedagógico escolar, o professor como um ensinante (aquele que ocupa o lugar de ensinar) e o aluno como um aprendente (aquele que ocupa o lugar do aprender). A partir de então, tem-se o campo da atuação psicopedagógica institucional escolar: a aprendizagem. E seu foco: a atuação preventiva.

REFLETINDO ALGUNS DESAFIOS DA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL ESCOLAR

O trabalho psicopedagógico, independente do atendimento clínico ou institucional encontra dificuldades, uma vez que sua intervenção envolve transformações de atitudes e de pensamento. No âmbito escolar, além dessas dificuldades outros tipos de resistência são encontrados, exigindo mudanças principalmente nas propostas de ensino da instituição, formação docente e orientação familiar a partir do acompanhamento do processo de aprendizagem do educando.

- **A autoafirmação do profissional na instituição e no contexto escolar**

Há uma tendência a identificar o profissional dessa área como mais uma “especialidade técnica em educação” e não aquele que atua na prevenção de dificuldades de aprendizagem. Campagnolo e Marquezan (2019), em sua pesquisa sobre a atuação do psicopedagogo na escola, observaram que em apenas um dos trabalhos analisados apresenta o psicopedagogo institucional atuando dentro da escola, os demais, apenas citam a importância deste profissional no ambiente escolar.

Ainda, o profissional de psicopedagogia institucional escolar diante de um cenário de não aprendizagem, apressado pela exigência de eficiência imposta pelos sistemas de ensino e ansiedade da família, na ânsia de obter resultados considerados na “média”, corre o risco diante de uma situação de não aprendizagem de apenas questionar: Como se chama seu aluno? Vou vê-lo e estudá-lo. Focando apenas no sintoma e não nas causas. O trabalho institucional vai além disso. Requer um olhar ampliado para o contexto. Para tanto é necessária uma profunda reflexão sobre esta prática dentro das escolas para que não se corra o risco de se formalizar mais um serviço de especialista dentro da escola e sua atuação seja banalizada pela falta de conhecimento do próprio psicopedagogo e os demais profissionais ao seu redor.

- **Mudanças no ensino-aprendizagem versus resistências dos educadores**

O trabalho da psicopedagogia na escola inicia-se mediante um problema sempre de ordem pedagógica. A intervenção começa na área educativa para que, gradativamente, avance para a área psicopedagógica. Os profissionais engajados têm atentado para a necessidade de pensar a escola à luz da psicopedagogia, e analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende.

As propostas de formação docente devem oferecer ao educador condições para estabelecer uma relação madura e saudável com os educandos e toda comunidade escolar. Quando o educador entende e compreende o aprender como um processo de construção do conhecimento, ele perceberá que nenhum planejamento, ou atividade tem um fim em si mesmo. Ainda se tem presente na prática escolar a tradicional aceitação do rendimento do aluno, sem a análise do seu processo de elaboração e das condições para sua aprendizagem. Isto cria um falso quadro sobre a situação de escolarização. Os maus resultados são vistos, quase que exclusivamente, como de responsabilidade do educando. Apontá-lo como

lento, problemático, sem pré-requisitos é um procedimento comum por parte das equipes educacionais, nas suas variadas instâncias. De acordo com Masini (1993):

Analisar o processo do aluno em situação de sala de aula, na relação com o professor e os colegas, ante as condições de ensino que lhe são oferecidas, constitui uma drástica mudança no quadro da escolarização, exigindo dos educadores constante reflexão sobre sua ação. Isto não é fácil, pois envolve transformações de atitudes e do pensar dos educadores. (MASINI, 1993, p. 176)

O aprender acontece mais facilmente quando se há prazer no que é apresentado como objeto de estudo. O papel do psicopedagogo institucional escolar é ajudar na reflexão das ações e estratégias pedagógicas adotadas pela escola, especialmente na revisitação constante de seus documentos basilares (PPP, currículo, projetos, entre outros) projetando suas interferências no processo de aprendizagem do educando.

- **Relação não dialética entre família e a escola**

A escola é essencial no processo de aprendizagem de qualquer indivíduo, pois inclui o sujeito no seu mundo sociocultural.

A psicopedagogia busca trabalhar agindo pela prevenção, enxerga que cada sujeito tem uma história de vida única, da qual fazem parte várias histórias: a familiar, a escolar entre outras, que juntas formam a essência de cada indivíduo. Para Bossa,

Nesse trabalho preventivo junto à escola, deve-se levar em consideração, inicialmente, quem são os protagonistas dessa história: professor e aluno. Todavia, estes não estão sozinhos: participam também a família e outros membros da comunidade que interferem no processo de aprendizagem – aqueles que decidem sobre as necessidades e prioridades escolares. (BOSSA, 2007, p. 90)

Desta forma, o educando, já ingressa na escola com um desenvolvimento construído a partir do intercâmbio com o meio familiar e social, o qual pode ser encarado tanto como facilitador quanto como inibidor do processo de desenvolvimento socioafetivo e cognitivo. Entretanto, nem sempre a parceria escola e família estão em sintonia e é aí que mora o perigo.

A família, sob o olhar psicopedagógico, é composta por indivíduos também em processo de aprendizagem. Muitas vezes, os problemas surgem no ambiente familiar e acabam sendo transferidos para a escola, visto que não é possível separar a relação família e escola. Nesse sentido Scoz (2004), parte do princípio de que é necessário interferir psicopedagogicamente na vivência educacional da criança, dando suporte à sua formação para que ela possa seguir na sua caminhada intelectual. Para isso, é preciso o diálogo, a troca de informações, o respeito do espaço de cada um dos atores nessa relação, pois é tentando sarar as frustrações e as dificuldades na aprendizagem do indivíduo que a psicopedagogia dialoga entre família, aluno e escola para que juntos, contribuam para uma ação transformadora. Pode-se citar aqui algumas situações do contexto familiar

responsáveis como fatores da não aprendizagem e que interferem diretamente no comportamento do sujeito em fase escolar: a separação de cônjuges, a morte de algum familiar querido, o desequilíbrio econômico, a presença de vícios, a ausência de rotina, entre outros fatores. Desta forma, diálogo entre família e escola precisa ser franco, criando parceria e confiança e, assim, o psicopedagogo possa atuar com liberdade.

- **Dificuldades de aprendizagem (DA)**

Mesmo considerando seu caráter preventivo, a psicopedagogia institucional escolar pode deparar-se com indivíduos já diagnosticados ou que apresentam sintomas relevantes característicos de alguma síndrome. Diante de realidades assim, o enfoque maior é o terapêutico. Pattera e Rodrigues (2014) afirmam que:

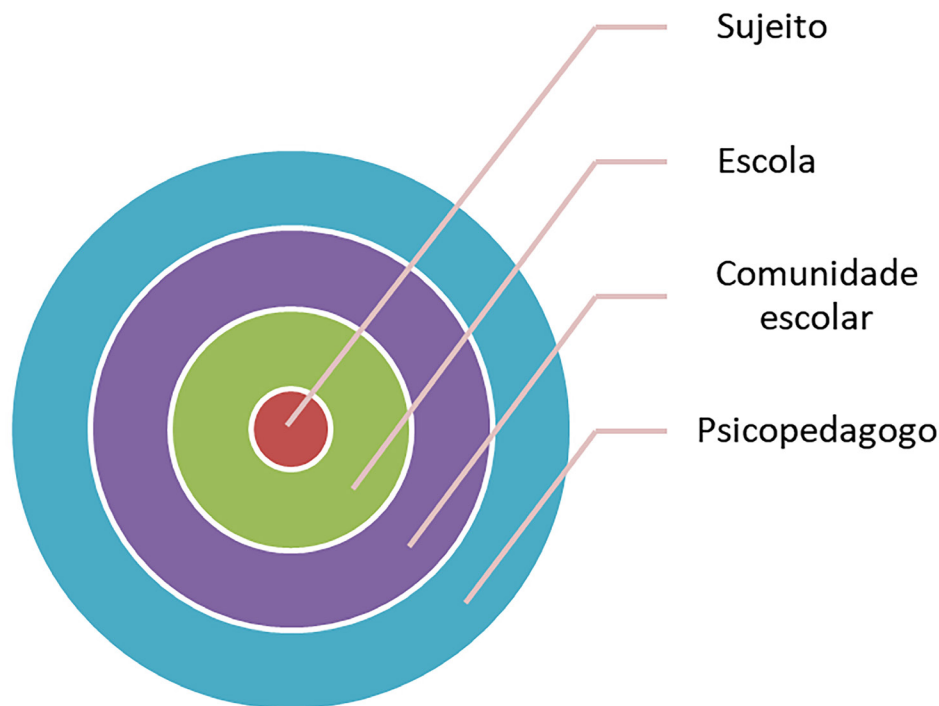
Um dos grandes desafios das escolas, atualmente, é saber lidar com a criança que apresenta dificuldade na aprendizagem escolar. Em seu despreparo, a escola pode desencadear no aluno mais problemas ainda, e até mesmo agravar os já existentes, reforçando nessa criança, o autoconceito negativo, a desmotivação, o desinteresse e outros mecanismos de defesa, como a indisciplina, rebeldia ou agressão, que utilizam para justificar a sua incompetência diante da aprendizagem escolar, acreditando-se incapaz de internalizar esses conhecimentos (PATERRA; RODRIGUES, 2014, p. 3).

O trabalho será buscar no contexto socioafetivo dentro e fora da escola, especialmente, considerando a história familiar do sujeito, maneiras de enxergar possíveis fatores que ajudem a conhecer e compreender este indivíduo, suas potencialidades e fatores que não permitem que a aprendizagem, bem como aqueles que favoreçam a aquisição dela. Será um trabalho em equipe: escola, família e profissionais multidisciplinares, todos envolvidos na evolução positiva do indivíduo.

A CONQUISTA DE ESPAÇO NA REALIDADE ESCOLAR COMO IDENTIDADE PARA O PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL: O MAIOR DESAFIO

Na discussão sobre a atuação do psicopedagogo institucional escolar e suas dificuldades do dia a dia, faz-se necessário que seja entendida a seguinte dinâmica:

Figura 1 – Relação entre a psicopedagogia institucional e o contexto escolar.



Fonte: o autor (2021).

O sujeito, a escola, a comunidade escolar e o psicopedagogo são partes de um todo. Para que a atuação deste seja efetiva ela deve considerar o contexto. Isto significa dizer que se uma das partes estiver mal, todo resto irá mal também. Desta forma, o principal trabalho do psicopedagogo institucional escolar ganha sentido. Caberá a este profissional acompanhar todas as partes desse todo, a fim de investigar no cotidiano da instituição as possíveis práticas que possam interferir na aprendizagem de um indivíduo ou do grupo. O que não se pode esquecer é que se trata de um processo em constante transformação. (CAMPAGNOLO e MARQUEZAN, 2019) afirmam:

Talvez o maior desafio do psicopedagogo na escola seja o de inserir-se em um ambiente já organizado e delimitado com funções já estabelecidas. Por não ser parte integrante da equipe gestora e não ter regência de classe, o psicopedagogo tem o papel pedagógico de estar em todos os ambientes, tendo um olhar sensível às dificuldades enfrentadas para encontrar as soluções mais adequadas para que o principal foco – o aluno – tenha crescimento e direcionamento correto para suas aprendizagens (CAMPAGNOLO e MARQUEZAN, 2019, p. 150).

A psicopedagogia acredita que tanto o educando quanto a escola, numa parceria incansável, podem superar seus problemas. O psicopedagogo deve juntar-se à comunidade e à equipe escolar para criarem estratégias que ajudem no rendimento dos estudantes, trabalhando juntos para melhorar os resultados a partir de relacionamentos positivos e de confiança mútua, prevenindo problemas futuros e utilizando-se de todas as ferramentas cabíveis nos casos que exigirem maior atenção.

CONCLUSÃO

A psicopedagogia é uma área de atuação complexa e que exige aprofundamento técnico e sistemático do saber daqueles que atuam na área, seja ela clínica quanto na institucional. Além disso, pede a sensibilidade, a atenção e a observação como habilidades para a conquista de um bom trabalho.

Quando falamos no campo institucional acrescentamos uma característica a este profissional: a habilidade de gerir conflitos de ordem social, pois trata-se de instituições e órgãos vivos e dinâmicos, que abarcam pessoas e suas relações consigo mesmas e com o outro, como lidam com conflitos, medos, problemas e o mais importante de tudo: como aprendem.

Na escola, os desafios surgem à medida que o psicopedagogo adentra no dia a dia da prática pedagógica. Ele atuará no contexto: do sujeito, da escola e da comunidade. Seu trabalho é de ordem abrangente perpassando pelas dimensões pedagógicas, administrativas, físicas e humana da instituição escolar. Desta forma, não só os sujeitos dentro da sala de aula irão importar. O profissional precisa a todo momento estar em sintonia com as diversas áreas e profissionais multidisciplinares, devido seu caráter interdisciplinar e transversal.

O diálogo frequente com aqueles que fazem a escola e compreendem as suas diferentes dimensões torna-se o caminho para que o psicopedagogo conquiste, afirme e amplie seu espaço nos mais variados contextos institucionais, especialmente, no que foi aqui discutido, o campo escolar. Ajudará ainda, na compreensão de que sua atuação não é ordem técnica, mas sim, preventiva e em alguns casos também terapêutica. Além disso, mostrar-se disponível à escuta e acolhida das falas, frustrações, medos, angústias e dificuldades dos professores, famílias e dos estudantes cria uma relação de confiança e que rende credibilidade para sua atuação.

É preciso salientar que as instituições, neste caso, a escola também precisa ampliar seu olhar quanto ao acompanhamento psicopedagógico e ajudar a disseminar a importância da presença deste profissional no corpo escolar. Uma relação de confiança e troca, objetivando a prevenção de fatores que possam provocar a não aprendizagem e potencializar nos sujeitos seus talentos e confiança para que desenvolvam uma aprendizagem ativa e autônoma.

REFERÊNCIAS

1. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. *Código de Ética da ABPp*. Conselho nacional do Triênio 2008/2010 e 2011/2013. Revisão Triênio 2017/2018. São Paulo: ABPp. 2019.
2. BOSSA, N. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3^a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
3. CAMPAGNOLO, C.; MARQUEZAN, F. F. A atuação do psicopedagogo na escola: um estudo do tipo estado de conhecimento. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 341-351, 2019.
4. FERNANDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

5. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
6. KIGUEL, S. M. Reabilitação em Neurologia e Psiquiatria Infantil – Aspectos Psicopedagógicos - Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil - A Criança e adolescente da década de 80. Porto Alegre: *Abenepi*, v. 2, 1983.
7. MASINI, E. F. S. *Psicopedagogia na escola: buscando condições para aprendizagem significativa*. São Paulo: Unimarco, 1993.
8. NOFFS, N. D. A. *Psicopedagogo na rede de ensino: trajetória institucional de atores-autores*. São Paulo: Elevação, 2003.
9. PATERRA, M. T. G.; RODRIGUES, S. C. Atuação do psicopedagogo nos diversos e complexos contextos de dificuldades de aprendizagem nas instituições escolares. *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós*, v. 14, p. 1-10, junho de 2014 2014.
10. PORTO, O. *Psicopedagogia Institucional: Teoria, prática e assessoramento psicopedagógico*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Wak editora , 2007.
11. SCOZ. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema de aprendizagem*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.
12. TAILLE, Y. D. L.; OLIVEIRA, M. K. D.; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019.

Reflexões sobre o processo de letramento digital e as práticas de multiletramentos¹

Reflections on the process digital lettering and the practices multiletracing

Maria Ailma Ferreira Lopes¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6623-3569>, Pesquisadora; Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Maceió, AL; Brasil. E-mail: mariaailma@hotmail.com; Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL).

ABSTRACT: This article reflects on the process of digital literacy and the practices of multi-tools in the educational context. The general objective is to reflect on the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in the process of digital literacy regarding the practices of multi-tools. The methodology used was configured as qualitative and bibliographic. The study resulted that TDIC provide learning in the field of reading and writing in a multimodal way because it combines elements constituting this modality such as the image, the text, the animations in a single environment. Digital literacy is inserted in the field of multi-courses because it encompasses these diverse languages in the online space, also contemplating the intertextuality between image and text. Thus, we conclude that although institutions are not yet prepared for the effective use of TDIC in order to promote digital literacy and multi-tooling practices, they cannot neglect the changes brought about by digital technologies, for the reason of students, in large part, have already incorporated them into the school routine and outside these educational institutions.

KEYWORDS: Reading, Writing, Technologies

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo reflete à temática sobre os multiletramentos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação. Por meio dessa abordagem inicial, os procedimentos metodológicos para a escrita foram de abordagem qualitativa e bibliográfica. Nosso objetivo geral consiste em refletir sobre as TDIC no processo de letramento digital referente às práticas de multiletramentos; os objetivos específicos: i) abordar sobre o uso das TDIC no processo de leitura e escrita, ii) discutir sobre os multiletramentos e a multimodalidade em atividades pedagógicas e iii) observar a intertextualidade na multimodalidade. Apresentaremos em seguida a justificativa, a pergunta da pesquisa, os principais teóricos que fundamentaram o estudo, a discussão acerca da temática do artigo, as considerações finais e por fim as referências.

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xenccultcap8

Nosso estudo justifica-se pela relevância de relacionar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem da atualidade que vem a contemplar o letramento digital e as práticas de multiletramentos na leitura e na escrita. Hoje, o papel e o quadro branco podem ser complementados com outras tecnologias para esse processo de ensino. Em consonância com tal justificativa, assinalamos a pergunta do estudo: como as TDIC podem promover o letramento digital e as práticas de multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem?

Os principais teóricos que fundamentaram nosso estudo foram: Coscarelli (2016); Santos (2018); Ribeiro (2012); Rojo (2012); Gomes (2010); Lévy (2010); Ribeiro (2014); Orofino (2005); Aguiar e Fischer (2012) e Pimenta e Anastasiou (2002). Estes autores relacionam-se com a temática dos multiletramentos, com as tecnologias digitais na educação e sobre a multimodalidade textual e intertextual. Em seguida, daremos início à discussão da temática entrelaçando as discussões dos autores.

Coscarelli (2016) apresenta a concepção de que se precisa de mais pesquisas que auxiliem a conhecer práticas que contribuam para o letramento digital dos alunos, como também para a integração das tecnologias digitais nos ambientes educacionais de forma que contribuam para uma escola mais atual e mais preparada para educar os cidadãos, tornando-os capazes de lidar com os desafios do século XXI. As pesquisas sobre o letramento digital, de certa forma, poderão contribuir nos modos de lidar com as TDIC na escola.

Sabendo-se dessa realidade, Santos (2018, p. 56) argumenta que as instituições de ensino, na atualidade, ainda não acompanham as mudanças proporcionadas pela presença das TDIC:

[...] observa-se, contudo, que as instituições de ensino, em sua maioria, não têm acompanhado as mudanças tecnológicas propiciadas pelas agências de desenvolvimento de alta tecnologia e impulsionadas pela participação cada vez mais intensa dos indivíduos. Mesmo com o processo de informatização das escolas nos finais da década de 1990, vinte anos depois pouca coisa mudou.

É possível interagir com Santos (2018) e Ribeiro (2012) no que se refere ao uso do computador como ferramenta de aquisição de práticas de leitura e escrita ser algo ainda recente:

O computador foi inventado em meados do século XX e entrou nas casas das pessoas, nas escolas, e passou a fazer parte do cotidiano em meados dos anos 1990. É muito recente, portanto, o emprego do computador como ferramenta de leitura e escrita, assim como a web como ambiente de comunicação e de publicação (também de leitura e escrita). (RIBEIRO, 2012, p. 36).

Apesar das dificuldades em lidar com as tecnologias, no contexto atual, a escola, em seu projeto político-pedagógico, poderá contemplar novas formas de se fazer leitura e escrita como prática de letramento, principalmente quando os estudantes são capazes de fazer uso das diversas mídias que compõem o universo das TDIC, envolvendo múltiplas linguagens. Esse processo deixa de ser somente monomodal, conforme Santos (2018, p. 61):

[...] um gênero de texto pode ser multimodal por integrar representações visuais, sonoras, espaciais, gestuais e linguísticas (a exemplo dos vídeos) ou por representar, por meio de uma mesma semiose, diferentes modos

de significação (a exemplo dos poemas concretos, que mesclam na escrita diferentes formatos, cores e tamanhos de letras).

Com essa perspectiva da multimodalidade, apresentada por Santos (2018), percebemos que o texto ganhou mais visibilidade, para tornar-se recurso pedagógico para as práticas de multiletramentos. Os multiletramentos envolvem uma diversidade de linguagens tais como a visual e a gestual (ROJO, 2012), que pode ser utilizada de diferentes modos a depender do contexto de vivência do sujeito que tem acesso a esses elementos.

Por conseguinte, Rojo (2012, p. 57) também contribui com essa discussão, ao dizer que dos multiletramentos “[...] emergem, evidentemente, novas formas de relação com o conhecimento e novos modos de organização da linguagem”. As concepções das autoras fazem refletir na questão do trabalho de diversos gêneros textuais que são, na atualidade, multimodais, envolvendo, assim, as práticas de multiletramentos. Esses textos podem ser as histórias em quadrinhos, as tirinhas, os jornais eletrônicos e impressos, as imagens publicitárias, os anúncios de TV, os vídeos, entre outros.

Refletindo sobre multiletramentos e multimodalidade, em atividades pedagógicas, os elementos que compõem determinada atividade planejada geram efeitos de sentidos, ou seja, significados em quem tem contato com essa multiplicidade de elementos:

Trata-se dos modos linguístico (oral e escrito), visual (imagens, leiaute de página, formato de tela), sonoro (músicas, efeitos sonoros), gestual (linguagem corporal, sensualidade), espacial (espaço ambiental e espaço arquitetônico) e multimodal [...] (SANTOS, 2018, p. 59).

Fazendo intertextualidade com Gomes (2010, p. 96), observamos que os aspectos multimodais estão em torno de dois aspectos: 1- descentralização da linguagem como agente favorecedor da construção de sentido e 2- um novo olhar sobre os delicados limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do layout, do desenho do documento, entre outros. Todos esses aspectos compõem a diversidade, de forma que se pode alcançar a multimodalidade nas práticas de multiletramentos. A música, por exemplo, também é multimodal porque envolve, além do som, os efeitos sonoros, o volume (alto ou baixo), o ritmo (rápido ou devagar), a voz de quem canta (suave ou aguda).

É possível também falar em diálogo intertextual por meio dos elementos multimodais citados até então. Esses componentes geram a significação no texto que está sendo visualizado ou construído. Com isso, Santos (2018, p. 60) ratifica: “[...] grande parte da nossa experiência de representação dos significados é intrinsecamente multimodal”, ou seja, pode ocorrer na questão de se fazer uso, por exemplo, de uma imagem em diálogo com um texto escrito que represente a informação que está sendo repassada em tal suporte.

Atualmente é possível notar que dificilmente haverá limitações entre imagem e texto de forma que dialoguem no espaço multimodal. Com a amplitude das informações proporcionadas pelo meio eletrônico, essa realidade é bem visível, como explica Gomes (2010, p. 80):

Nos dias de hoje, principalmente devido às facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para obtenção de imagens digitais quanto para sua

inserção e edição em documentos em computadores ou na web, os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues.

De acordo com as concepções de Gomes (2010), podemos refletir que a imagem e texto estão cada vez mais inseridos no espaço digital porque são elementos constituintes da multimodalidade. Isso ocorre pelo fato de a imagem chamar atenção para o texto, devido à composição como um todo. Mas isso não quer dizer que o texto escrito não chame atenção; têm-se as poesias que também geram efeitos de sentidos somente com o uso das palavras. Há uma inter-relação entre imagem e texto escrito no ciberespaço, pois, do ponto de vista de Lévy (2010), isso é bastante recorrente, uma vez que se encontram imagens e textos nas informações que estão sendo propagadas pelo ambiente virtual.

Gomes (2010) apresenta as três relações entre imagem e texto no que se refere aos efeitos de sentidos que podem ser gerados: a ancoragem que é o texto apoiando a imagem, a ilustração que corresponde à imagem apoiando o texto, e por último o *relay* em que texto e imagem são complementares. No planejamento escolar, as questões que articulam os aspectos pedagógico-multimodais, como atividades pedagógicas, são difíceis de encontrar, notadamente quando envolvem a reflexão mais profunda sobre essa correspondência entre texto e imagem de forma que os estudantes reflitam sobre essa prática que não deixa de ser também uma prática de letramento inserida no universo dos multiletramentos. Sobre isso, Gomes (2010, p. 90-91) salienta:

Kress aproveita para criticar a predominância da escrita nos livros didáticos dos últimos 50 anos, lembrando que a “imagem não estando culturalmente e, acima de tudo, socialmente, disponível para total representação, ela era utilizada como ilustração, repetindo algo que já havia sido escrito”.

Com essa reflexão, notamos que, hoje, nas atividades escolares, a imagem ainda é visualizada apenas como uma ilustração, e não como parte de composição de algum texto escrito. Essa é também uma das dificuldades em saber lidar com esse recurso que podem promover as práticas de multiletramentos. A imagem disposta no livro didático não se encontra em movimento, como a imagem que está disponível em alguma página da internet, mas é possível o trabalho multimodal com essa imagem que não está em movimento. Para isso, é necessário um planejamento mais aprofundado sobre o assunto de forma que os estudantes consigam perceber essas questões no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a intertextualidade dialoga entre textos e imagens, gerando efeitos de sentidos a depender do contexto. Da mesma forma, o estudante pode aprender sobre intertextualidade quando se trabalha também com imagem e texto de forma multimodal.

Nesse aspecto da multimodalidade, é possível observar a existência de textos que são originários de outros textos e isso também gera aspecto da intertextualidade. Quando se tem uma imagem com um texto, por exemplo, a leitura que irá ser feita sobre a informação que está posta já foi proveniente de uma leitura anterior: “Isto é, todos os textos referem-se apenas a outros textos e nunca ancoram sua referência em uma realidade final” (OROFINO, 2005, p. 86). Nessa perspectiva, é interessante considerar que os textos nunca deixam de ter diálogo com outros textos e o contexto em que se encontram. Com a propagação da internet, proporcionada pelo ciberespaço, os diálogos intertextuais estarão cada vez mais diversificados, como também ampliados.

Notamos que ainda são recorrentes as dificuldades em lidar com as práticas de multiletramentos no âmbito escolar. Isso envolve a estrutura do espaço escolar como também o material didático que vai ser utilizado pelo fato de que não são todas as instituições de ensino que terão a mesma estrutura e disposição de material para promover um ensino e aprendizagem de forma multimodal. Conforme Ribeiro (2014, p. 152), “Usamos quadro, giz, rádio, televisão, isto é, palavra, imagem e som, há tempos”. Por meio da concepção de Ribeiro (2014), percebemos que as tecnologias já estão presentes e incorporadas no cotidiano seja na escola, seja nos ambientes fora da escola. Convém ressaltar que o engajamento da equipe escolar contribui nesse processo de apropriação das tecnologias no âmbito escolar, oportunizando maior conhecimento sobre o tema acerca das práticas de multiletramentos, sendo necessário atinar para a formação continuada dos docentes.

Aguiar e Fischer (2012) afirmam que o professor deve ser incentivado a rever suas práticas em sala de aula, de forma que reconheça que se vive em uma sociedade em que os aspectos multimodais e linguísticos estão cada vez mais presentes. Ainda de acordo com as autoras, a pedagogia dos multiletramentos certamente contribui nesse sentido porque envolve o aperfeiçoamento dos saberes didático-pedagógicos dos docentes, em conformidade com as realidades e linguagens.

O processo de formação de professores, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), precisa considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (pelo fato de que ninguém vai ensinar o que não sabe), dos saberes pedagógicos (porque o ato de ensinar é uma prática educativa que possui diferentes e variadas direções de sentidos no processo formativo humano), dos saberes didáticos (por abordar a articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para lecionar em situações contextualizadas) e dos saberes da experiência do sujeito professor (que proferem o modo de como se apropria do ser professor).

Em síntese, tivemos a oportunidade de apresentar reflexões voltando para o letramento digital, a multimodalidade e as TDIC, e suas inter-relações incorporadas no que se chama de novos letramentos ou multiletramentos. Ressaltamos que, embora algumas instituições de ensino não acompanhem o avanço proporcionado pelas TDIC, esses espaços não poderão negligenciar as mudanças provocadas pelas TD, pelo fato de os estudantes já as terem incorporado no cotidiano escolar e fora da instituição. Igualmente, a multimodalidade presente nos textos digitais propicia o contato com novas linguagens por estar imersa nas TDIC, por isso as escolas devem viabilizar um processo de formação continuada dos docentes, a fim de que eles compreendam e se apropriem desses novos conceitos que poderão subsidiar a construção e a ampliação dos conhecimentos. No próximo subitem apresentaremos as considerações finais acerca do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista disso, percebemos o quanto ainda é difícil à inserção do letramento digital e das práticas de multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, respondemos a nossa pergunta do estudo: como as TDIC podem promover o letramento digital e as práticas de multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem? Ainda com a existência das dificuldades, a escola e outros espaços de ensino, poderão de alguma forma contemplar no projeto político-pedagógico formas de proporcionar a leitura e a escrita com

o uso de diversas linguagens, por exemplo, a imagem e do texto em conjunto no material impresso. O material impresso com imagens e texto também é uma perspectiva multimodal e tecnológica quando não há a possibilidade de acesso à internet. Isso devido ao fato de nem toda escola possuir acesso à internet de qualidade satisfatória ou de nem ter esse acesso. Os professores poderão gravar aulas em vídeo para serem disponibilizadas posteriormente servindo também como material de estudo para os estudantes.

Notamos também a possibilidade da presença de intertextualidade no âmbito da multimodalidade. Essa prática é possibilitada quando fazemos uso de um texto escrito com uma imagem. Essa atividade torna-se ao mesmo tempo multimodal e intertextual porque a imagem vai estar relacionada ao texto. Pode ser utilizada no ambiente digital ou impresso. A intertextualidade é o diálogo entre textos anteriores, nesse caso, com a utilização do verbal (texto) e do não verbal (a imagem). Dessa forma, os textos não deixam de dialogar com outros textos e o contexto em que estão inseridos.

Assim, o espaço digital possibilita diversos diálogos intertextuais e multimodais estando inseridos nessas diversas práticas de novos letramentos ou multiletramentos. Para que os professores adotem o uso das TDIC faz-se necessário um processo de formação continuada para que os docentes conheçam e sintam-se seguros com o uso de ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita no campo da Língua Portuguesa. Os professores estão também em constante aprendizado e o envolvimento das TDIC na prática pedagógica é parte integrante desse processo.

Dessa forma, concluímos que embora as instituições de ensino ainda não estejam preparadas para o uso efetivo das TDIC de forma a promover o letramento digital e as práticas de multiletramentos, não poderão negligenciar as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais, pelo motivo dos estudantes, em grande parte, já as terem incorporado no cotidiano escolar e fora dessas instituições.

REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, M. J. D.; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores, *Leia Escola*, v. 12, p. 106-130, outubro, 2012.
2. COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
3. GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
4. LÉVY, P. O ciberespaço ou a virtualização da comunicação. In: LÉVY, Pierre *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
5. LÉVY, P. O universal sem totalidade, essência da cibercultura. In: LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
6. OROFINO, M. I. Multimídia: linguagens híbridas em texto, imagem e som. In: OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

7. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
8. RIBEIRO, A. E. Letramento. In: RIBEIRO, A. E. *Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
9. RIBEIRO, A. E. Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 4, n. 2, p. 151-158, jul./dez. 2014.
10. ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
11. SANTOS, F. M. A. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. *Signo*, v. 43, n. 76, p. 55-65, jan./abr. 2018.

Tecnologia da informação e comunicação assessorando o processo de ensino-aprendizagem¹

Information and communication technology assisting the teaching-learning process

Gilmar Antônio de Oliveira¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2140-4093>. Doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Atenas College University. E-mail: diveira50@gmail.com.

ABSTRACT: Taking into account the importance of exploring Information and Communication Technologies (ICTs) in Education, it is the purpose of this study to investigate the importance of integrating ICTs in teaching practice. In methodological terms, this study is a qualitative exploratory bibliographic research. Finally, it was possible to understand that when used properly, ICTs can help to foster the social transformations that education aims at, since it helps to foster the social and educational development of students, as long as it is offered in a qualified manner, attentive and dedicated, because when, and if well used, technology provides discoveries and reflections that will provide a more meaningful and exploratory learning.

KEYWORDS: Investigate. Change, Society.

INTRODUÇÃO

Atualmente é impossível pensar em uma sociedade sem avanços tecnológicos, indiferente à globalização ou isenta das novas mídias digitais que surgem de forma exponencial, que podem transformar a sua realidade, mas com intuito de desenvolver formas de evoluir para um mundo melhor.

A sociedade e as tecnologias da Informação e comunicação se desenvolvem de forma contínua em um processo acelerado, o que implica, em constantes mudanças no modo de ser e de agir no mundo atual, possibilitando dessa forma uma interação mais abrangente entre os países.

Diante desses novos enfoques e perspectivas, a Educação, mais precisamente os espaços para a aprendizagem, precisam estar intrinsecamente relacionados e “conectados” com esses avanços, uma vez que é uma grande ferramenta para a ampliação do repertório, bem como é parte do cotidiano, não podendo mais ser concebida como um processo alheio à sala de aula.

¹ DOI: 10.48016/GT14L2Xencultcap9

Com o advento das novas tecnologias o processo de ensino-aprendizagem tem sido alterado em sua maneira tradicional de ser. Se antes as fontes de conhecimento se encontravam apenas nos livros, manuais e apostilas, hoje existem infinitas fontes de informação que podem ser encontradas facilmente na plataforma digital, por exemplo: o uso dessas tecnologias em sala de aula contribui, portanto, para a ampliação do repertório do aluno, bem como amplia as possibilidades didáticas do professor, facilitando o processo da construção do conhecimento.

Este estudo justifica-se pela premissa de que a conjugação entre tecnologias e educação seja uma possibilidade a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e consistente que a maioria dos modelos didáticos existentes que vêm sendo aplicados no cotidiano da sala de aula, merecendo por isso ser estudado.

O AMBIENTE ESCOLAR E A RELEVÂNCIA DA TECNOLOGIA

A sociedade atual, bem como seu modo de vida e organização, está pautada na disseminação rápida de informações e na produção de bens que facilitam o dia a dia das pessoas. Neste sentido, pensar em tecnologia é ir além da internet, é pensar nas diversas possibilidades de transformação humana por meio de recursos que antes eram utilizados em pequena escala.

Kenski (2010) defende que atualmente a sociedade é tecnológica, visto que a tecnologia vem cada vez mais fazendo parte da vida profissional, educacional, social e familiar das pessoas, e o uso dela vêm trazendo profundas transformações sociais.

Acerca disso, Ruivo e Mesquita (2010, p. 20) escreveram que a revolução tecnológica trouxe “uma dinâmica de transformação, não só no domínio da ciência e tecnologia, mas também no domínio da educação [...] das relações econômicas, sociais e até políticas.” A partir do momento que esta interfere no desenvolvimento tecnológico em prol das necessidades particulares dos grupos sociais.

A escola é um dos grupos sociais que sofre influência e que influencia o desenvolvimento tecnológico, visto que na conjuntura atual em que vivemos a tecnologia é parte do processo de ensino – aprendizagem, criando de acordo por Paulo Freire (1996, p. 47) “oportunidades para produção ou construção.” Silva (2015, p. 16) complementa que a tecnologia, quando bem utilizada, “oportuniza descobertas e reflexões que propiciarão um aprender mais significativo e exploratório.”

Ainda ressaltando a importância da tecnologia no âmbito educacional, autores versam sobre o papel desta no processo da inclusão, ou seja, a realidade social exige que o indivíduo este incluindo digitalmente, quando se pensa em mercado de trabalho, relações sociais e no ambiente educacional. García (2001) confirma quando escreve que a hostilização à infoexclusão deve ser considerada prioridade das gestões responsáveis pela educação, e ainda, deve ser priorizada desde a fase pré-escolar.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) reconhece a importância do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Silva (2015, p. 17) trata dessa atenção por parte do MEC como a era da informação e do conhecimento (Infoera). A tecnologia ainda é

ressaltada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996 preconizando que na formação básica do cidadão, o mesmo tem direito ao acesso à tecnologia (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a tecnologia é uma realidade que vem sendo inserida dentro da educação brasileira. Vieira (2011) comenta que a tecnologia na educação é cada vez mais necessária, visto que por ser a educação uma área social, esta sofre intimamente influência das transformações tecnológicas que permeiam o mundo contemporâneo.

As tecnologias da Informação e Comunicação contribuem para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente novos modos de ensinar e aprender.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICs)

Segundo Vieira (2011), “Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação.” (VIEIRA, 2011, p. 25). As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) são sinônimos das Tecnologias da Informação (TIs) e se referem, de uma forma generalista, a todas as formas de transmissão de informação por meio da tecnologia.

Assim, as TICs são um conjunto de recursos tecnológicos, que de forma integrada transmitem informações e possibilitam a comunicação.

Quando se trata das TICs é importante ressaltar a sua importância para a instituição educacional e como esta pode contribuir na formação de uma nova escola/universidade.

Desta forma, o presente estudo volta-se para as Tecnologias da Informação e Comunicação e como estas podem influenciar a formação docente, para que possam ser usadas como recursos didáticos.

Ainda ressaltando a importância da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito educacional, Oliveira, Moro e Souza (2015, p. 78) escreve que “as TIC possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula.” Essa adequação justifica-se pelas possibilidades de atender de forma adequada conforme necessidades diversas.

Pelo fato de que, de acordo com Garcia (2013, p. 31), a escola contemporânea pertencer ao momento tecnológico considerado pelo autor como “revolucionário”, as tecnologias surgem como novas possibilidades, bem como se aproximam da realidade dos alunos, visto que as mídias fazem parte do cotidiano do educando, sendo então algo prazeroso e estimulante.

Mattar (2000) afirma que os alunos mudaram de uma forma radical e atualmente são falantes nativos da linguagem digital de computadores e internet.

Seguindo este pensamento, Carvalho e Ivanoff (2000, p. 3) afirma que:

existem formas diferentes de ver o mundo, existem diferentes pontos de vista. Vamos enxergar a informação e a comunicação, no momento atual, como práticas essenciais, como circunstâncias sempre presentes.

Acerca disso, Imbérnon (2010) discorre que:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

De acordo com Sampaio e Leite (2000), para a instituição educativa alcançar seus objetivos ela precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens das mídias. Ainda segundo as autoras,

existe, portanto, a necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo de hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente em nosso cotidiano. (SAMPAIO; LEITE, 2000, p. 19).

Nesse contexto, fica evidente que as tecnologias devem ser sim empregadas no ambiente educacional, desde que haja preparo dos profissionais envolvidos, a escola tenha um ambiente adequado para os computadores e que objetivos e focos dessa utilização, sejam de fato direcionados à aprendizagem do alunado.

Então, para o uso com alunos com dificuldades, essa perspectiva de objetivo e preparação deve ser levada a sério, pois as metas que esperamos que os alunos atinjam devem estar intrinsecamente relacionadas com a atividade que estamos propondo.

Mattar (2000, p. 6) defende a ideia de que “os alunos aprendem de maneiras distintas, portanto os professores precisam utilizar múltiplas estratégias [...] atendendo às necessidades diversas dos diferentes indivíduos”.

Neste sentido, Tedesco (2004) afirma que,

[...] não há dúvida de que a utilização dessas tecnologias pode se tornar um instrumento muito importante no processo de aprendizagem. Além disso, sua presença já é um fato em múltiplos aspectos da vida social, e não há razão para que não o seja na educação. O problema central, entretanto, é que a educação deve formar as capacidades que conformam um comportamento inteligente: observação, comparação, classificação etc. Dessa perspectiva, o uso das tecnologias não é um uso em si mesmo, mas uma função do desenvolvimento cognitivo. (TEDESCO, 2004, p. 68).

Contudo, é preciso deixar esclarecido que apenas o uso da tecnologia não favorece a aprendizagem, mas sim como será realizada a intervenção pedagógica. Cabe às escolas usarem currículo, e mais, é preciso cuidar para que o processo de ensino e de aprendizagem não seja substituído pela máquina, pois essa sem interlocução, de nada se aproveita.

Conforme Freire (1996) afirma, as TICs são novos meios de aprendizagem em todos os aspectos:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula

devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47).

Analisando-se, pois, o referencial estudado fica evidente a necessidade de transformação por parte da escola em poder, e querer modificar o seu PPP e então adaptar seu currículo, visando atender as necessidades reais do educando, buscando nas tecnologias da informação uma forma de garantir o acesso a todos (as) a amplitude do conhecimento proposto, sem que haja obstáculo ao mesmo.

Ficando claro no contexto acima como mencionado por Freire (1996), onde relata que o ensinar criar possibilidades para sua construção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, o estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica exploratória seguindo um caráter quantitativo para análise das bibliografias científicas que abordam e tratam sobre a temática.

Não houve limitações para o desenvolvimento desta revisão bibliográfica, visto que a literatura acerca do assunto é extensa. Para critério de inclusão das referências bibliográficas utilizadas para este estudo, foi enfatizado o fato de que os mesmos deveriam abordar os objetivos pretendidos neste estudo, não havendo assim restrições quanto ao ano de publicação, visto que autores com publicações mais antigas são também pertinentes ao objetivo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo a ciência de que a tecnologia na educação é cada vez mais necessária, visto que por ser a educação uma área social, esta sofre intimamente influência das transformações tecnológicas que permeiam o mundo contemporâneo, o objetivo deste trabalho concentrou-se em investigar a importância na integração da Tecnologia da informação e comunicação na prática docente, buscando demonstrar como estas auxiliam positivamente nas transformações sociais objetivadas pela educação.

A sociedade contemporânea é influenciada e influencia a tecnologia possibilitando a transformação humana em diversos setores como econômica, política, educação, saúde e outros, ora, pois, a tecnologia interfere no desenvolvimento tecnológico em prol das necessidades particulares dos grupos sociais.

Para que essa seja efetiva e satisfatória ao ambiente escolar e auxilie no desenvolvimento social e educacional dos alunos, a tecnologia deve ser ofertada de forma qualificada, atenciosa e dedicada, pois, quando e se bem utilizada, a tecnologia oportuniza descobertas e reflexões que propiciarão um aprender mais significativo e exploratório.

Acredita-se este estudo poderá subsidiar futuros diagnósticos sobre o tema, principalmente no que diz respeito às observações e análise de vertentes que tratem como ocorre a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente e qual a importância da formação continuada para que haja essa integração, de forma eficiente e qualificada.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Casa Civil. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
2. CARVALHO, F.C; IVANOFF, G. B. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação*. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2000.
3. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
4. GARCIA, H. D. *A terceira idade e a internet: uma questão para o novo milênio*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
5. IMBERNON, F. *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010
6. KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2010.
7. MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2000.
8. RUIVO, J; MESQUITA, H. Educação e formação na sociedade do conhecimento. *Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca* - Ediciones Universidad Salamanca, n. 16, 2010.
9. SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 2000
10. SILVA, S. M. N. C. da. *Tecnologia, educação e a importância da capacitação dos professores*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de especialista em Mídias da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. 51p.
11. TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2004.
12. VIEIRA, R. S. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 10, p.66-72, 2011.

Uma visão de mundo: conhecimento de prática virtual na interação de sala de aula¹

A worldview: virtual practice knowledge in classroom interaction

Aleff Santos da Silva¹ Ariane Alves de Carvalho²

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6660-7401>, estudante; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Palmeira dos Índios; Alagoas; Brazil. ale.geosinc@gmail.com.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8218-7010>, estudante; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL Brazil. ariane116736@gmail.com.

ABSTRACT: This article will introduce the interaction of possibilities between virtual and physical performances in approaching school grade subjects, in a vision that highlights a variation of previous knowledge of the student. The construction of a class currently goes increasingly beyond the pattern followed since the beginning of activities to this end. Technology is gradually replacing educational tools that were previously indispensable, where with the dynamization of the speed of information and the ease of access, a new reconstruction and a rethinking that competently amplifies the innovations in a conjuncture with the theme consistent with educational needs is required. Learning in everyday life, increasingly valued when put together with the social contextualization of the student, where it is determined as the basis for building knowledge, the whole worldview of the student, adapted to a purpose of determined, thus including a variation previously understood by the student. This work aims to demonstrate the possibility of applying knowledge acquired indirectly with activities common to game users, especially with integration with real virtual maps, and demonstrate from this point the interaction between possible variations of geographic maps used in the course of day-to-day, with the didactic utility.

KEYWORDS: Learning, Geography, Pokémon GO.

INTRODUÇÃO

A educação evolui com o passar de cada década, com o advento de novidades que a modificam e a transforma em uma nova versão, ou, no mínimo, abalam suas bases aplicada na prática didática. Uma sala de aula atual encontra uma grande variedade de personalidades, nela contida, subdividida em suas mais que divergentes ou convergentes faces existentes em cada aluno.

É notável que a educação brasileira ao longo do tempo passou por diversas transformações, onde ocorreram suas evoluções e tentativas de ampliação para concretizar uma abordagem que contemplasse a maior porção possível da população, neste ritmo de

¹ DOI 10.48016/GT14L2Xencultcap10

evolução foram alcançadas grandes conquistas, como os parâmetros curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular, entre outras políticas que norteiam e auxiliam o sistema educacional brasileiro. Porém, cada região tem configurações diferentes no que diz respeito ao ensino, o que exige metodologias diferentes e adaptações das bases e planos da educação em relação a sua aplicabilidade.

Em uma vivência docente, é possível atestar que não há uma forma que traga margem de convivência totalmente baseada em qualquer suposição de ensino/aprendizagem, sem uma interpretação coerente dos discentes a qual se destina tal abordagem. A especificidade determina uma base comum, porém, não consegue qualificar em qual nível de entendimento cada discente terá sua compreensão aguçada, visto que ao utilizar de uma “abordagem específica”, conceitua em uma tentativa de atingir uma maioria de forma facilitada, oferecendo um denominador comum entre os alunos para um máximo aproveitamento.

Existem diferenças de cada instituição de ensino que devem ser levadas em consideração, exemplos são a predominância das classes sociais, a faixa etária de idade dos alunos, os recursos disponíveis de escola, a qualidade de ensino, a quantidade de profissionais da educação e outros diversos fatores que por se distinguir influenciam no desempenho escolar.

Uma das grandes questões que exercem papel nesta problemática é a formação de professores que foi defasada, seja no seu ensino básico ou superior. Como um círculo vicioso, a história se repete, o que o professor em quanto aluno tinha dificuldade, passa aos seus futuros alunos. Em relação a este processo, Barbosa diz que:

Enfatiza o fato da velocidade das diversas transformações em curso, o que obriga o eixo pedagógico a não mais situar-se no mero repasse de informações, mas no de ensinar, no selecionar o que me relevante, no aprender a resolver problemas numa sociedade em mudanças. Mas esta função social de construção do conhecimento, a partir do livro didático, reportar-se-á uma questão séria na dinâmica do processo. Ela diz respeito à prontidão e ao preparo do professor para a seleção do livro (BARBOSA, 2018).

Sendo assim, de acordo com Barbosa e como já dito neste trabalho, acontece a sucessão do problema. Este cenário deve ser mudado com investimentos na formação docente e a ampliação e melhoramento em políticas que estão dando resultados, como os projetos da CAPES, “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” e o “Programa Institucional de Residência Pedagógica”.

Segundo os professores Vinício de Macedo e Nilson José, da Universidade de São Paulo (USP), em uma entrevista ao jornal “Diálogos na USP”, como tema discutido educação no Brasil, existem diversas complexidades em relação à educação brasileira, como os modos de avaliação uniforme do ensino para todas as regiões, o excesso de documentos e planos educacionais, a pouca criação de projetos para qualificação dos professores, políticas voltadas para a formação continuada, a qualidade de trabalho do professor, a ideologia de qualidade de ensino, o papel da tecnologia e o pouco investimento em ideias de metodologias que dão certo em outros lugares.

A educação, indo muito além da normalidade didática, onde a sala de aula é prezada, oferece uma diversidade de atuação que pode dar ao discente um vislumbre do espectro

educacional que ultrapasse o meio físico da sala e de forma suave incentive a complementação educacional de forma indireta, com traços da educação informal encontrada na vivência do próprio aluno.

São diversas questões e pouca comunicação entre os campos fundamentais que compõem a educação brasileira. Criando uma visão errônea para a sociedade de que a educação escolar é dever apenas do Estado, recaindo sobre ele toda a responsabilidade na maior parte da criação dos materiais didáticos, e nas bases que as instituições de ensino devem seguir.

A ilusão de completa responsabilidade colocada ao Estado, cria também a necessidade de um nível de qualidade quanto à educação escolar, visto que a forma de avaliação é proposta por um padrão mínimo a servir como base, que ocasiona outro transtorno na formação intelectual do aluno no momento em que o docente é induzido a seguir à risca somente as normas impostas pelo Estado, provocando, desta forma, o não desenvolvimento crítico dos discentes, afetando-se, assim, a formação cidadã dos alunos no futuro, que não participam da vida política e de relações sociais. As instituições de autorregulação não funcionam como deveriam, teria de se haver um equilíbrio entre a influência do Governo, escola, família, Direitos Humanos ente outros órgãos importantes para essa administração.

Bem como são necessários investimentos na formação continuada dos professores, a maior parte do tempo de formação dos docentes são teóricas, e o estágio, por vezes, não é muito proveitoso, seja pela falta de familiarização com a escola, a má relação entre escola e universidade, a defasagens de aprendizado do professor supervisor ou do futuro docente. Os projetos aqui citados são bons exemplos de políticas para profissionais da educação que vêm dando certo e podem ser ampliados, sobretudo a Residência Pedagógica com uma formação continuada, que auxiliariam no bom desempenho do recém-formado.

A qualidade de ensino torna-se difícil quando a qualidade de trabalho é ruim. Falta infraestrutura e equipamentos adequados para os professores desenvolverem suas atividades, sobretudo nas escolas públicas. Faltam em grande parte das vezes equipamentos tecnológicos que auxiliam numa aula mais dinâmica, fácil e atrativa. Entretanto, é essencial a qualificação dos docentes para a utilização destas tecnologias, cursos profissionalizantes de informática ofertados gratuitamente; seriam boas ferramentas para o professor qualificar-se e ensinar melhor aos seus alunos.

Do mesmo modo que as formas de avaliações precisam ser repensadas, pois nem todas as instituições de ensino estão no mesmo nível de desempenho, nem são homogêneas quanto à cultura, classe social, idade, igualmente é imprescindível a criação de novas políticas públicas voltadas ao professor e órgãos de autorregulação, sem tanta influência do Governo e maior articulação entre os campos que compõem o sistema educacional; bem como trazer experiências de sucesso de outros lugares que se adequem ao local.

INICIAÇÃO DO DOCENTE NA ATUALIDADE

A manutenção da inovação, necessária para capturar o interesse da sala de aula, não corresponde ao trabalho mais fácil, existindo uma enorme lacuna de possibilidades que necessitam do mínimo de acessórios ou equipamentos para serem efetivamente aplicados. Inovar em um tempo de domínio tecnológico, tem um caráter de criar uma inovação que

já foi criada, aplicada, refeita, repensada e reaplicada, com uma infinidade de possíveis modificações e adaptações, para um encaixe de realidade competente, sem uma perda de proficiência aplicada (OLIVEIRA, 2017).

O avanço da tecnologia, proveniente da concorrência livre de empresas multinacionais, que desenvolvem e criam novas formas de conectar o mundo à palma da mão, torna-se cada vez mais comum, proporcionando uma portabilidade e custo-benefício cada vez mais atrativo. Mas com essa chegada, a utilização incessante da tecnologia por jovens em fase de ensino, também tem sua contraposição quando tratado do conhecimento que é derivado de assuntos e pesquisas que têm um aspecto longínquo de suas realidades.

Conhecer lugares de interesse tornou-se uma automação em busca do destino pretendido, em que, a partir da utilização do mapeamento apresentado por algum serviço tecnológico, transformou a necessidade de realizar a busca pessoalmente obsoleta, em vista da praticidade de se traçar uma rota que entregará o destino da forma mais rápida possível, agilizando o percurso e economizando o tempo do usuário. A dependência imposta pela facilidade traz um questionamento básico sobre a vivência social de uma nova geração: até que ponto conhecemos pontos históricos ou de importância em nossas cidades, de forma orgânica, pela observação ao decorrer do percurso e não somente pelo interesse de compra ou utilização de serviços?

Dentre uma gama de opções presente em um município, a aglomeração dos pontos de interesse, sejam eles culturais ou comerciais; de importância histórica ou mesmo, referencial de localização; ou puramente locais públicos como praças, *playgrounds* ou, qual seja a funcionalidade, se torna mais densa em sua zona urbana.

Esse espaço urbano público, relacionado ao conceito de propriedade pública de utilização, é onde acontecem as mais diversas interações sociais em escalas de grandeza e importância como brincadeira, passeios, caminhadas, entre outros. O conhecimento destas possibilidades físicas implica em uma abertura de curiosidade e o “deixa-se conhecer” novos lugares em uma visão ativa do que se está fazendo; é aproveitar o percurso sem se prender ao objetivo final (SIQUEIRA, 2016).

A atenção ao meio tem cada vez mais se tornando uma ação específica, rodeada de necessidades de observação, cujo propósito se torna necessário para sua efetiva execução. As pequenas telas se tornam cada vez mais os olhos dos jovens e uma importante fase de nivelção paralela para os adolescentes entusiastas da utilização de tecnologias móveis, que dedilham suas intensas intensões interligadas em escala global, trazendo e estimulando a comunicação mundial e transformando as necessidades do agora em protótipos de melhorias virtuais para seus aplicativos preferidos por meio da demanda ao desenvolvedor para um futuro próximo, podendo apontar o anseio pela novidade e uma rejeição ao que passou ou “saiu” da moda atual.

O intenso fervor pela inovação move o mercado tecnológico, transformando tudo o que pode ser melhorado em algo mais compacto, mais leve e muito mais potente. Porém, a educação ainda se baseia no estudo dos conhecimentos acumulados e comprimidos em um método de ensino que tenta uma passagem verbal para a nova geração. A rápida movimentação de informações em uma dinâmica de metadados, metapacotes e estruturas de *softwares* de informação que, em grande escala, mas com sutilezas, prezam pela

opção e interesses de temas que o usuário optou por receber, trazem um controle do que é e será absorvido.

Programas criados com foco na aprendizagem não são ferramentas de longa data, especificamente, mas sua aplicabilidade e aceitação por meio de discentes, quando existente, ainda sofrem uma resistência, por estar propositalmente acoplado uma facilidade a longa distância que implica em uma disponibilidade de um tempo virtual antes usado para o entretenimento, junto com o propósito educativo ou educacional, que prostram uma conversão de tempo livre em tempo trabalhado.

O conhecimento passivo de ser trabalhado em um ambiente virtual foge, em princípio, ao contexto educacional padrão e sua necessidade física e expressivamente delimitada em sala. Tendo em vista esta afirmação, a utilização de meios indiretos que não remetam a uma utilização direta do propósito educacional, podem e atuam de forma benéfica ao discente quando observada e trabalhada de uma forma lúdica imperceptível; trabalhar uma ação que é natural do aluno em seu tempo livre, aproveitando-a como combustível para implantar um dinamismo de conhecimento a partir dos dados do próprio conhecimento que o aluno possui, e nem mesmo percebe.

A Geografia, como uma ciência de uma pluralidade de abordagens e temas, estar às margens da atualidade por encontrar-se em constante mudança de abordagem e transformação de foco a ser tratado de um mesmo assunto em uma infinidade de possibilidades e metodologias que prezam diferentes aspectos para contornar um resultado como um todo. Assim, o conhecimento geográfico se torna uma ferramenta valiosa com a abordagem certa, seja esse conhecimento técnico ou pessoal.

Deste modo, a Geografia se encontra em uma zona onde sua aplicação pode ir de encontro a uma gama de usos indiretos ou usos diretos que não são percebidos facilmente, como sua utilização em métodos de entretenimentos, a qual não atua visivelmente ativa, mas está fundida à base primária da construção destes métodos, a qual é ocultada visualmente, mas não em sua atuação na integração dessas atividades.

POKÉMON GO: UMA ABORDAGEM DE CONHECIMENTO LOCAL E HISTÓRICO

Pokémon GO é um jogo em realidade aumentada, que mistura o mundo real com o mundo virtual, possuindo e trazendo ao jogador a premissa de tornasse um treinador Pokémon enquanto participa de uma jornada em busca de uma *pokédex* (enciclopédia Pokémon) completa. O jogo utiliza como base o mapa real do lugar a qual o jogador está ativo, o estimulando a capturar estes *pocket monsters* (pequenos monstros) pelas ruas da cidade, não sendo possível de ser jogado com usuário parado em um único lugar, com exceção, de locais especiais chamados de “paradas” ou “poképaradas”, a qual o aparecimento de Pokémon se torna mais intenso e fixo, e os “ginásios”, onde é possível depositar um de seus Pokémon para o defender.

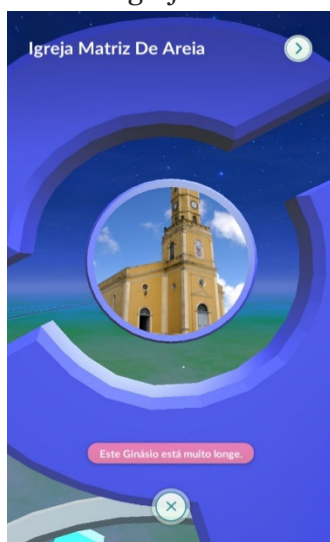
O jogo subdivide-se internamente em equipes, permitindo ao jogador escolher o time a qual lhe agrada, sendo estes times: Valor, de cor vermelha; *Mystic*, de cor azul e *Instinct*, de cor amarela. São usados para uma separação e divisão de possibilidades de conseguir a monetização para o jogador em relação à sua sustentabilidade financeira dentro do jogo, onde, a partir dos ginásios e do depósito do Pokémon defensor, se dá o início da atividade

financeira internamente para o usuário. Além disso, também há possibilidade de compra de moedas do jogo por meio de dinheiro real aplicado em uma compra virtual interna, com valores variantes, já convertido para moeda local, sendo essa o Real.

A jogabilidade deste jogo se dá com a necessidade de movimentação do jogador, estimulando a atividade física e o movimento, além de fomentar o trabalho em equipe em relação a eventos diário chamados de *raides*.

Os conhecimentos geográficos e históricos se iniciam neste jogo a partir dos pontos de aparecimento fixo de Pokémon (paradas e ginásios), pois, para suas criações são necessários pontos históricos ou de importância para a cidade ou comunidade. Assim sendo, uma necessidade de importância patrimonial histórica estimula a criação de pontos destacados no mapa do jogo e a procura de mais conhecimento local para uma ampliação da jogabilidade e melhoramento da experiência de jogo.

Figura 1: Ginásio - Igreja Matriz de Areia – PB



Fonte: SILVA, 2020.

Figura 2: Poképarada – Memorial Casa Pedro Américo – PB.



Fonte: SILVA, 2020.

Figura 3: Descrição da poképarada.



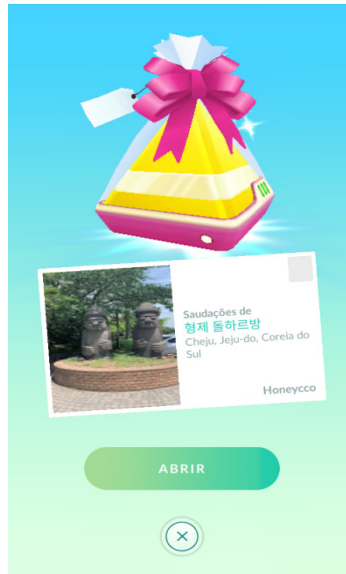
Fonte: SILVA, 2020.

O jogo, indiretamente, conduz o usuário a conhecer pontos de importância local que tenham fatores históricos e de relevância a qual não eram observados pelo jogador. Sendo assim, neste fato aplica-se o conhecimento indireto, o qual pode ser trabalhado juntamente com a exemplificação da aproximação do conteúdo histórico aplicado à realidade do discente, aguçando a interação do aluno com a temática pelo conhecimento prévio já encontrado em suas mentes. Partindo desta premissa, é possível fazer uma ligação aos fixos e fluxos de Milton Santos, onde o fixo se atenua na importância encontrada e dada localmente a esta existência do local e da atividade no espaço existente entre sua totalidade de interação, seja social ou econômica; e os fluxos, cuja interação com o movimento e dinamicidade propiciado com o movimento conjunto aos fixos presentes (SANTOS, 2008).

Essa funcionalidade comunitária que estimula o conhecimento local, também se aplica a um conhecimento em pequena escala, ou, a possibilidade de conhecimento de outras localidades, usando a ferramenta de presente que entrega consigo um “cartão postal” do local onde o jogador remetente fez o envio. Ao trabalhar a temática cartográfica, é viável de uma forma didática a usabilidade do mapa virtual presente no jogo para uma conversão em escala menor, ou uma melhor aproximação de escalas de distanciamento de certos pontos, visto que a demarcação das paradas no jogo, quando corretamente posicionadas, tendem a ser mais precisas na referência do objeto, monumento, prédio, ou marco histórico devido a subdivisão em células geográficas, que são usadas pelo desenvolvedor do jogo (Niantic). Para organizar a disponibilidade de seus objetos interativos no mapa do jogo, onde são utilizadas células geográficas, divide-se o globo terrestre em fractais de porções juntamente com a utilização das curvas de Hilbert, que são:

De maneira mais geral, os pontos são usados na maioria dos algoritmos geométricos. Exemplos de áreas de aplicação clássicas onde algoritmos geométricos são usados são computação gráfica e imagem, reconstrução de forma, visão computacional, sistemas de informação geográfica, geração de malha, robótica, fabricação e design de produto, biologia molecular, astrofísica. (BUCHIN, 2008, *tradução nossa*)

Figura 4: Presente



Fonte: SILVA, 2020.

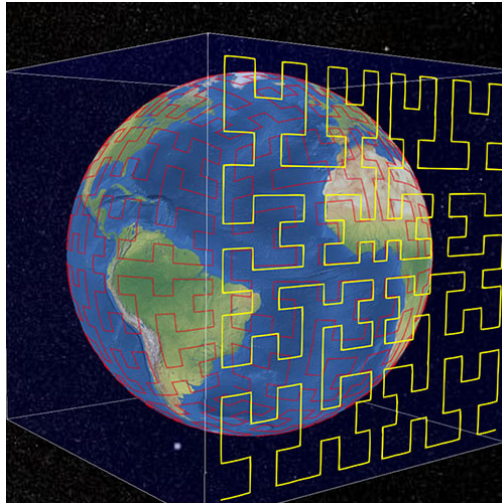
Figura 5: Imagem do presente aberta



Fonte: SILVA, 2020.

Esse método pode ser explicado e exemplificado como uma divisão de uma esfera adicionada dentro de um cubo, que funcionará como base para a divisão de células no mapa do jogo.

Figura 6: Representação da curva de Hilbert que é utilizada como base da divisão no mapa do jogo.

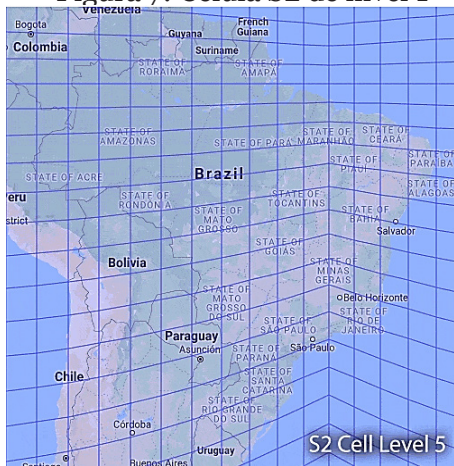


Fonte: KREISS, 2016.

A curva de Hilbert é uma curva de preenchimento de espaço que tem a noção do preenchimento que ocupa, em continuidade com uma porção unitária de espaço, tornando-o uma construção de um agrupamento unitário, transformando uma problemática de várias unidades em um conjunto unidimensional para utilização e facilitando a indexação de informações para um processamento computacional.

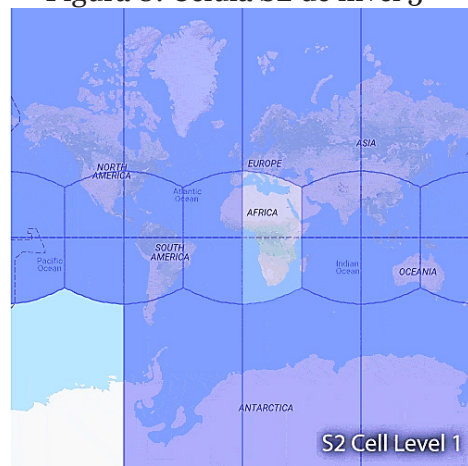
Em conjunto com a utilização da curva de Hilbert, são usadas as subdivisões de células “S2”, a qual tem gradações de níveis, atingindo do nível 1 ao 30 (PoGoMap), tendo como níveis de utilização atrelado ao jogo as células: S2 de nível 10, para terminação do clima no jogo; S2 de Nível 17, para a possibilidade de criação de poképaradas; S2 de nível 14, para criação de ginásios e S2 de nível 13, para criação de ginásios especiais “EX”.

Figura 7: Célula S2 de nível 1



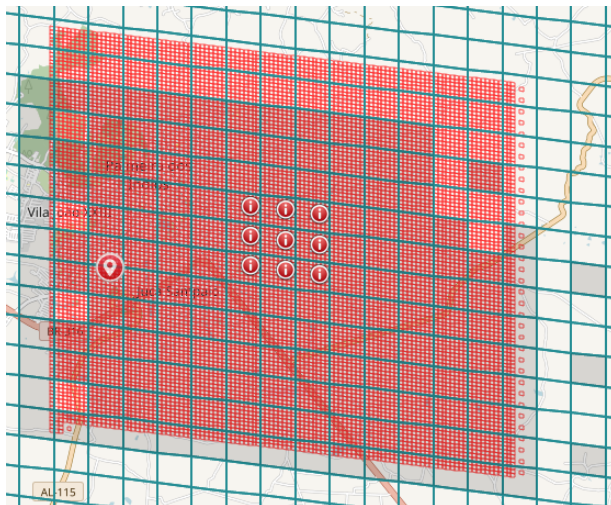
Fonte: KREISS, 2016.

Figura 8: Célula S2 de nível 5



Fonte: KREISS, 2016.

Figura 9: Célula S2 de nível 14 e 17 da cidade de Palmeira dos Índios - AL



Legenda: S2 de nível 14 S2 de nível 17

Fonte: PoGoMap & Open Street View, 2020.

As células S2 funcionam de forma divisíveis, onde é usado o primeiro nível de sua divisão (S2 de nível 1) sendo dividida em 4 partes, criando uma célula de nível 2. Seguindo este padrão, cada célula posterior se dividirá em 4 partes até o resultado necessário ser alcançado.

Ao controlar a quantidade de poképaradas e ginásio por célula é evidente a necessidade de movimentação do usuário para alcançar outro objeto interativo no mapa, assim oportunizando o conhecimento dos pontos de forma fracionada e com um teor variável de possibilidades, que assiste a uma pluralidade de possibilidades ao decorrer de uma rota de jogatina que venha a acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A usabilidade tecnológica vai muito além de uma conversão específica para um jogo, pode ser trabalhado com uma infinidade de ferramentas adicionais, sejam elas de aspecto físico ou virtual. A aplicação de objetos em uma construção virtual, que interaja com o meio didático em sinergia, demanda criatividade e um “pensar fora da caixa”, para encontrar funções aplicáveis a construções (aplicativos, programas, máquinas, ferramentas, etc.), que, em sua objetividade não foi especificada que poderia ter suporte a outras funções.

O jogo Pokémon Go trouxe de volta a nostalgia presente na infância de muitos jovens e adultos, os quais aderiram à prática de exercícios físicos, juntamente com o conhecimento geográfico de onde moram. O estímulo proveniente do jogo atingiu em cheio uma faixa de atuação de larga escala em boa parte do mundo enquanto criou uma rede de pequenos conhecimentos locais, provenientes de outros países, com um envio de presentes com cartões postais e uma rede de socialização de objetivos que pode ser facilmente convertido em uma projeção didática fora de sala.

A humanidade tem como habilidade o poder de se adaptar aos mais diversos climas e situações, além de perigos e problemas. Sendo essa uma das premissas bases que possibilitaram a espécie humana evoluir de forma ativa, mudando de uma posição de

existência indefesa, para uma espécie que criou ferramentas que facilitou a dominação ao meio.

A inevitável evolução cultural e tecnológica está presente cada vez mais na sala de aula e a adaptação do docente ao meio é de vital importância para uma diversidade de ideias para a prática didática, mesmo com os maiores problemas possíveis para a disponibilidade dos materiais nas unidades escolares, ao menos a tentativa deve ser considerada, em vista do foco variável do discente em ocasiões temáticas de complexidade.

REFERÊNCIAS

1. BUCHIN, K. *Organizing point sets: space-filling curves, Delaunay tessellations of random point sets, and flow complexes*. Berlin: Freie Universität Berlin, 2007. Disponível em: <https://research.tue.nl/en/publications/organizing-point-sets-space-filling-curves-delaunay-tessellations>. Acesso em: 10 de Ago. 2020.
2. *Como enviar uma indicação de Poképarada*. Niantic, 2020. Disponível em: <https://niantic.helpshift.com/a/pokemon-go/?p=web&l=pt&s=in-game-locations&f=submitting-a-pokestop-nomination>. Acesso em: 09 de Ago. 2020
3. KREISS, S. *S2 cells and space-filling curves: Keys to building better digital map tools for cities*. Side Walk Talk, 2016. Disponível em: <https://medium.com/sidewalk-talk/s2-cells-and-space-filling-curves-keys-to-building-better-digital-map-tools-for-cities-a312aa5e2f59>. Acesso em: 05 de Ago. 2020.
4. LAMHUT, E. *Guia definitivo de como submeter a proposta de Pokestop/Portal perfeita. - Parte 3*. ADGD, 2020. Disponível em: <https://adgd.me/guia-definitivo-de-como-submeter-a-proposta-de-pokestop-perfeita-parte-3-celulas-s2-iitc>. Acesso em: 09 de Ago. 2020.
5. OLIVEIRA, P. R. B. Pokémon go: discutindo dispositivos e a pedagogia dos jogos eletrônicos. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. v. 10, n. 2, p.50-65, jul.-dez. 2017.
6. PoGoMap, 2020. Disponível em: <https://www.pogomap.info/location/9,440426/-36,592197/13>. Acesso em: 10 de Ago. 2020.
7. SANTOS, M. *O espaço dividido: Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. São Paulo: Edusp, 2008.
8. SANTOS, V. M.; MACHADO, N. J. Bloco I - Educação no Brasil. *Jornal da USP – Dialogamos na USP: São Paulo*, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/AhHF-KPjns8> . Acesso em: 05 de Ago. 2020.
9. SANTOS, V. M.; MACHADO, N. J. Bloco II - Educação no Brasil. *Jornal da USP – Dialogamos na USP: São Paulo*, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/g29zxCuHpKA> . Acesso em: 05 de Ago. 2020.

10. SIQUEIRA, N. M. *A indisciplina que orienta: design no espaço urbano*. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2016. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

11. SOUSA, A. C.; BARBOSA, J. R. P.; LINS, C. S. Os desafios e as dificuldades encontradas na disciplina de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Antônio Regis, município de Miguel Alves (PI). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 08, Vol. 11, pp. 05-17, Agosto de 2018.



ISBN 978-65-86680-45-4

