ARCO EDITORES

GEOGRAFIA DA/NA SALA DE AULA:

Práticas, Metodologias e Experiências Educativas

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Organizador

ARCO EDITORES

GEOGRAFIA DA/NA SALA DE AULA:

Práticas, Metodologias e Experiências Educativas

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Organizador

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM
Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer
Bibliotecária: Eliane de Freitas Leite
Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado
Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Geografia da/na sala de aula [livro eletrônico] : práticas, metodologias e experiências educativas / organizador Adilson Tadeu Basquerote Silva. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-463-3

1. Educação 2. Geografia - Estudo e ensino - Metodologia 3. Prática pedagógica 4. Professores - Relatos I. Silva, Adilson Tadeu Basquerote.

25-270983 CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino : Prática de ensino 910.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

10.48209/978-65-5417-463-3

Esta obra é de acesso aberto.
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

APRESENTAÇÃO

A obra: **Geografia da/na Sala de Aula: Práticas, Metodologias e Experiências Educativas** é um convite a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na/da geografia escolar em diferentes níveis e contextos Seus nove capítulos oferecem um panorama de experiências exitosas realizadas por professores e estudantes que podem servir de subsídios para novas investigações. Entre os temas abordados, estão o uso de tecnologias digitais, jogos, fotografia e audiovisuais no ensino de geografia, além de experiencias de residência pedagógica e abordagens sobre os conceitos essências da área.

Neste sentido, no capítulo um: TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES INTRODUTÓRIOS, Cristiane Feltraco Navarro e Gabriela Dambrós apresentam uma pesquisa que discute a influência das Tecnologias Digitais no processo educativo, destacando seu impacto na aprendizagem de Geografia, na educação básica e na produção do conhecimento. Além disso, aborda a importância do equilíbrio entre inovação e criticidade, garantindo que o estudante permaneça protagonista em seu percurso formativo, desenvolvendo habilidades essenciais para interpretar e compreender o espaço geográfico no mundo contemporâneo. As autoras concluem que a Geografia apresenta potencial para transformar o ensino de Geografia, ampliando as possibilidades de investigação, análise e compreensão do espaço geográfico. No entanto, advertem a sua implementação no contexto educacional exige uma postura crítica, que vai além do uso meramente instrumental e estimula o pensamento reflexivo dos estudantes.

Por outro lado, Luiza Caroline Medeiros Godoi no seu texto: A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: VIVÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR, buscou iniciar o processo educativo ambiental com os estudantes do 6° ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Cívico-Militar Beatriz Biavatti, em Francisco Beltrão – PR. A proposta almejou promover a aproximação os estudantes do meio em que vivem, por meio de conteúdos pautados em sala, para que possam se localizar e identificar os conceitos apresentados pelo

professor. A autora concluiu, que com a ajuda de atividades lúdicas, a compreensão do conteúdo se torna mais acessível e estimulante. Além disso, percebeu que a inserção no programa Residência Pedagógica possibilita a aproximação na rotina escolar, o desenvolvimento de trabalhos, a realização em turma com os estudantes são elementos essenciais para a formação de um professor e com a execução do referido trabalho, isso foi possível.

Com o objetivo é explorar como essas abordagens podem contribuir no entendimento dos conceitos e categorias geográficas entre os alunos, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, Marielle Jacinta Pereira Costa, apresenta o capítulo quatro, na pesquisa: ENSINO DE GEOGRAFIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO. Nela, a autora concluiu que é possível, a partir das reflexões provocadas por essa prática, explorar como as TDICs podem ser aplicadas no ensino de geografia intercaladas com outras metodologias e abordagens que promovam a aprendizagem ativa e significativa, por meio da investigação de questões e conceitos geográficos.

No capítulo quatro: A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM DIDÁTICA NA PERCEPÇÃO AMBIENTAL GEOGRÁFICA A PARTIR DA IDENTIDADE TERRITORIAL, redigido por Adriano Ribeiro Neri e Fabiola Tavares Ferreira, analisou-se teoricamente a eficácia da integração da concepção de identidade territorial no ensino de geografia, aliada à linguagem da fotografia. Entre os achados, a pesquisa comprovou o ensino de geografia requer um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo não só a compreensão dos problemas ambientais, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas, mudança de mentalidade e adoção de novos comportamentos. Além disso, implica lidar com diferentes perspectivas, desafios culturais e sociais, demandando flexibilidade e criatividade para atender às diversidades de cada contexto educativo

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMERCIAIS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ENSINO CRÍTICO E REFLEXIVO DO RELEVO E DA GEOGRAFIA: A PAISAGEM EM VALHEIM é o capítulo escrito por, Armando Brito da Frota Filho, Michael Baldi Maller Hermenegildo e Jhonatan

Luan de Almeida Xavier. Nele, buscaram discutir a utilização do jogo eletrônico "Valheim" como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem crítico e suas possibilidades no ensino de Geografia e Geomorfologia. Os autores concluíram o jogo Valheim é um exemplo de possibilidade de recurso didático que pode auxiliar no processo de superação de um ensino tradicionalista, para um crítico e contextualizado, que afeta diretamente docentes e discentes.

Já o capítulo no seis: O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CENTRO DE EXCELÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PEDRO DINIZ GONÇALVES, Fábio Ferreira Santos analisa o uso de recursos audiovisuais no ensino de geografia e seus rebatimentos na construção do conhecimento no Centro de excelência de educação em tempo integral Pedro Diniz Gonçalves. O autor concluiu que trazer para a sala de aula inovações tecnológicas como recurso metodológico, possibilitou uma melhor aprendizagem e uma dinâmica no ensino, nos quais o professor pode compreender a importância da relação aluno – cotidiano e transformar a educação em algo prazeroso e instigante nos dias atuais.

O capítulo sete, CONHECENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO HISTÓRICA E DO ESPAÇO SÓCIO GEOGRÁFICO BRASILEIRO POR MEIO DA OBRA FÍLMICA "UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA", Maria dos Anjos Pereira Rodrigues buscou analisar o processo de formação histórica e do espaço sócio geográfico brasileiro e perspectiva futura por meio da linguagem cinematográfica do filme "Uma história de amor e fúria". Para mais, mostrou como os períodos históricos podem ser aprendidos e visualizados com o aporte cinematográfico e entender o passado histórico e seu contexto geográfico, para a construção de um presente mais justo e um futuro melhor para todos. A autora concluiu que para haver a mudança e poder contarmos outras histórias, devemos fortalecer mecanismos que assegurem direitos a todos os cidadãos e cidadã de uma vida digna por meio da garantia de direitos básicos tanto pela via governamental como pela organização da sociedade civil.

O penúltimo capítulo, POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS CONCEITOS DE LUGAR E DE PAISAGEM, resultado do estudo de José Ricardo Gomes dos

Santos analisa e desenvolve algumas possibilidades que se utilizam do uso de imagem para compreender os conceitos de Lugar e de Paisagem no ensino de Geografia. O autor conclui que a partir dessa abordagem, podem surgir questionamentos e limitações sobre que os critérios adotados sobre compreensão do espaço geográfico, assim como à sua potencialidade pedagógica, possibilitando ao estudante, talvez, uma apreensão da realidade com mais sentido em relação às práticas sociais concretas e imaginárias, concorrentes e solidárias, presentes no espaço geográfico.

O capítulo final, LA UNIVERSALIZACION, LA INTELIGENCIA Y LA VOCACIÓN EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO LOCAL: UN ESTUDIO EN LA CIUDAD REMEDIOS, CUBA, Luis Marcelino Correa Martin , Tomás Raúl Gómez Hernández, Teodora Castro de la Rosa, Adilson Tadeu Basquerote e Luis Emilio Morales Serrano apresentam um projeto patrocinado pela Universidade Central Marta Abreu de Las Villas, aplicado no Centro Universitário Municipal de Remedios, Cuba, que visa satisfazer as necessidades profissionais do município para conduzir o desenvolvimento local sustentável. Como resultado, evidenciou-se que a formação profissional e a preparação dos estudantes é fundamental para atender às necessidades do município, o que envolve desenvolver a localidade de forma eficiente e sustentável, obtendo resultados sociais e econômicos que contribuam para o desenvolvimento local.

Por fim, agradecemos todos os autores e autoras que confiaram suas pesquisas à esta obra e esperamos contar com novas investigações em outras publicações. Na mesma direção, parabenizamos todos e todas que constroem conhecimento nos mais distintos níveis e acadêmicos. Desejamos que a leitura seja proveitosa e que mobilize aprendizagens.

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Tecnologias Digitais e o Ensino de Geografia na Educação Básica: Olhares Introdutórios.....11

Cristiane Feltraco Navarro; Gabriela Dambrós

doi: 10.48209/978-65-5417-463-0

CAPÍTULO 2

A Geografia como Ferramenta de Educação Ambiental: Vivências da Residência Pedagógica em uma Escola Cívico-Militar.....23

Luiza Caroline Medeiros Godoi

doi: 10.48209/978-65-5417-463-1

CAPÍTULO 3

Ensino de Geografia e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) no Ensino Médio: Uma prática Pedagógica por meio do ensino por investigação.....39

Marielle Jacinta Pereira Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-463-2

CAPÍTULO 4

A Fotografia como Linguagem Didática na Percepção Ambiental Geográfica a partir da Identidade Territorial.....56

Adriano Ribeiro Neri; Fabiola Tavares Ferreira

doi: 10.48209/978-65-5417-463-4

CAPÍTULO 5

Utilização de Jogos Comerciais como Ferramenta Educacional no Ensino Crítico e Reflexivo do Relevo e da Geografia: A Paisagem em Valheim.....72

Armando Brito da Frota Filho; Michael Baldi Maller Hermenegildo; Jhonatan Luan de Almeida Xavier

doi: 10.48209/978-65-5417-463-5

CAPÍTULO 6

O Uso de Recursos Audiovisuais no Ensino de Geografia no Centro de Excelência de Educação em Tempo Integral Pedro Diniz Gonçalves.....87

Fábio Ferreira Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-463-6

CAPÍTULO 7

Conhecendo o Processo de Formação Histórica e do Espaço Sócio Geográfico Brasileiro por meio da Obra Fílmica "Uma História de Amor e Fúria".....100

Maria dos Anjos Pereira Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-463-7

CAPÍTULO 8

Possibilidades Teórico-Metodológicas no Ensino de Geografia Através dos Conceitos de Lugar e de Paisagem.....116

José Ricardo Gomes dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-463-8

CAPÍTULO 9

La Universalizacion, la Inteligencia y la Vocación en Función del Desarrollo Local: Un Estudio en la Ciudad Remedios, Cuba...128

Luis Marcelino Correa Martin; Tomás Raúl Gómez Hernández; Teodora Castro de la Rosa; Adilson Tadeu Basquerote; Luis Emilio Morales Serrano

doi: 10.48209/978-65-5417-463-9

Sobre o Organizador.....139

Sobre as Autoras e os Autores.....140

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES INTRODUTÓRIOS

Cristiane Feltraco Navarro
Gabriela Dambrós
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-0

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, as Tecnologias Digitais (TD) desempenham um papel fundamental na transformação das práticas de ensino, especialmente no campo da Geografia. A incorporação desses recursos não apenas amplia as possibilidades didáticas, mas também ressignifica a maneira como o conhecimento geográfico é construído, permitindo novas formas de interação, análise e representação do espaço. No entanto, a incorporação destas tecnologias deve estar aliada a uma abordagem crítica, garantindo que o uso e a apropriação das mesmas estimulem o desenvolvimento do pensamento geográfico e a autonomia intelectual dos estudantes, em vez de apenas replicar informações.

Nesse contexto, este capítulo busca discutir a influência das TD no processo educativo, destacando seu impacto na aprendizagem de Geografia, na educação básica e na produção do conhecimento. Além disso, aborda a importância do equilíbrio entre inovação e criticidade, garantindo que o estudante permaneça protagonista em seu percurso formativo, desenvolvendo habilidades essenciais para interpretar e compreender o espaço geográfico no mundo contemporâneo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA) iniciou na década de 1940, com os primeiros estudos voltados para a criação de modelos computacionais para redes neurais, desenvolvidos por McCulloch e Pitts (1943). Já nos anos de 1950 ocorreram as primeiras pesquisas de IA explorando temas como a resolução de problemas e métodos simbólicos que colaboraram na busca destas soluções. Foi nesse período que o termo "Inteligência Artificial" começou a ser difundido.

Nos últimos anos, a tecnologia tem alcançado diferentes níveis de utilização e se expandido para diversos espaços, oferecendo uma infinidade de possibilidades e recursos a serem explorados. Quando esse potencial é introduzido no ambiente escolar, o processo de aprendizagem passa a ser, em diversos momentos, mediado pelas TD, com destaque para a IA. O debate sobre as IAs, especialmente as Inteligências Artificiais Generativas (como ChatGPT, DeepSeek, Midjourney, entre outras) é latente atualmente, pois estas tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano, sendo envolvidas em diferentes atividades (trabalho, lazer, estudos).

Em sua obra, Sibilia (2012) discorre sobre os desafios enfrentados pela escola diante das novas formas de sociabilidade promovidas pelas TD. No modelo tradicional de ensino, estruturado em um espaço físico delimitado e centrado na figura do professor, o ensino ocorre de maneira linear e disciplinada. No entanto, com a inserção das tecnologias digitais, a escola passa a vivenciar um cenário em que o processo de aprendizagem é permeado por novas dinâmicas, marcadas pela conectividade e pela descentralização do conhecimento.

A presença das tecnologias na sala de aula vai além da simples introdução de novos recursos, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das interações entre professores e estudantes. No contexto digital, o aprendizado não se restringe ao espaço escolar, mas se expande para múltiplas redes e plataformas que integram o cotidiano dos estudantes, como jogos, metaversos e redes sociais.

Dessa forma, Sibilia (2012) aponta que a escola precisa redefinir seu papel em um cenário no qual a informação circula de maneira acelerada e fragmentada. A lógica tradicional do ensino, baseada na transmissão linear do conhecimento, se transforma diante das dinâmicas contemporâneas de aprendizagem, marcadas pela interatividade e personalização. Assim, a mediação das TD no processo educativo não apenas amplia as possibilidades didáticas, mas também exige uma reflexão sobre como articular essas tecnologias de maneira crítica e significativa, evitando que se tornem apenas um elemento de distração ou de reforço às práticas tradicionais.

A utilização dos recursos digitais no processo de aprendizagem vem modificando a forma de ensinar e aprender, assim como a relação entre professor e aluno. Visto que neste cenário cada vez mais os profissionais da educação têm assumido o papel de mediadores e problematizadores diante deste processo, sendo aquele que promove a reflexão dos estudantes frente aos fatos e conceitos apresentados e problematizados. Esse enfoque está alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de construir aprendizagens significativas e contextualizadas.

Para que essa construção ocorra de forma prática e para que as propostas de modificação curricular tenham efeitos reais, é fundamental revisar as diversas dimensões da prática educativa. Isso implica não apenas a atualização dos conteúdos e metodologias de ensino, mas também a reformulação das estratégias pedagógicas, das formas de avaliação e da própria relação entre professores e estudantes.

Nesse sentido, é necessário considerar que a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve a construção de experiências significativas, conectadas com a realidade dos estudos. A incorporação de novas abordagens deve respeitar a complexidade do processo de aprendizagem, garantindo que a inovação das práticas não se restrinja a mudanças superficiais, mas promova transformações efetivas na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e aplicado no contexto escolar.

> A história nos mostra que as propostas de modificação curricular, para terem efeitos reais sobre aquilo que acontece na educação, precisam reformular as diferentes dimensões da prática educativa. Os conteúdos e objetivos representam apenas uma das dimensões e, quando agimos unidimensionalmente frente a uma problemática que é, precipuamente, multidimensional, contribuímos na ocultação desta multidimensionalidade e, portanto, na distorção da realidade (Girotto, 2017, p.222).

A citação de Girotto (2017) ressalta que se restringir apenas aos conteúdos e objetivos representa uma abordagem limitada, incapaz de abranger a essência do aprendizado. Assim, é fundamental ampliar a visão pedagógica, integrando diferentes perspectivas e contextos que envolvem o processo educativo. A incorporação das tecnologias digitais nesse cenário deve ir além da simples inserção de ferramentas, assumindo um papel articulador que potencialize a aprendizagem de maneira crítica e significativa.

Ao promover o desenvolvimento das competências gerais, como o pensamento científico, crítico e criativo, a prática educativa se alinha a uma abordagem mais ampla e multidimensional. Essas competências são essenciais para que os estudantes não apenas tenham contato com novas informações, mas também desenvolvam a capacidade de analisá-las, questioná-las e aplicá-las de forma criativa diante dos desafios contemporâneos. Essa integração fortalece o currículo, tornando o aprendizado mais significativo e preparando os estudantes para atuar de maneira crítica, reflexiva e consciente em suas realidades.

> O aluno poderá, em um ensino orientado pela meta de formação de conceitos, adquirir ferramentas intelectuais que permitem a ele compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo e de sua historicidade. Compreendendo seu lugar e os territórios formados em suas proximidades, como uma espacialidade,o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de cognição, colocando-se como sujeito de conhecimento.(Cavalcanti,2011, p.201).

No ensino de Geografia, a abordagem multidimensional ganha ainda mais relevância com a incorporação da dimensão tecnológica, que envolve o uso de ferramentas digitais e recursos interativos. Mapas colaborativos, siste-

mas de geoprocessamento, simuladores, plataformas gamificadas e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as possibilidades de análise e interpretação espacial, tornando o ensino mais dinâmico e próximo da realidade dos estudantes.

Essas tecnologias não apenas possibilitam a visualização de fenômenos geográficos complexos, como mudanças climáticas e dinâmicas urbanas, mas também incentivam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, promovendo a autonomia na construção do conhecimento. Além disso, a inserção desses recursos possibilita um ensino mais contextualizado, permitindo que os estudantes explorem diferentes escalas espaciais e compreendam a interconectividade entre os territórios. Dessa forma, a dimensão tecnológica contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, estimulando uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as relações entre sociedade e natureza.

O ensino de Geografia deve ir além da memorização de conceitos e nomes, promovendo uma aprendizagem que valorize a experiência dos estudantes em seu espaço vivido. A relação entre o indivíduo e o território é dinâmica e constantemente transformada pelas interações sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental ao possibilitar a visualização e a análise dessas dinâmicas em diferentes escalas. Assim, ao considerarem sua atuação no meio em que vivem e utilizarem recursos tecnológicos para investigar o espaço geográfico, os estudantes tornam-se capazes de interpretar criticamente as transformações espaciais e compreender a importância do conhecimento geográfico.

> Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. (Cavalcanti,1999, p.130)

O papel do professor é de grande relevância para a integração das TD no processo de aprendizagem. No entanto, a formação docente ainda enfrenta desafios para acompanhar a rápida evolução tecnológica. Muitas vezes, os

processos formativos não oferecem a profundidade necessária nem estão plenamente conectados às práticas pedagógicas do cotidiano, o que dificulta a incorporação eficiente desses recursos nas atividades didáticas. Essa realidade reflete limitações nas políticas de formação continuada, bem como na oferta de suporte e oportunidades adequadas para que os professores possam explorar todo o potencial dessas ferramentas de maneira significativa.

Cabe ao professor estimular no aluno a compreensão de seu papel como protagonista do próprio aprendizado, incentivando-o a fazer uso das tecnologias disponíveis para auxiliar na construção do conhecimento. É essencial que o estudante compreenda que a interação crítica com a informação é o que o transforma em um indivíduo reflexivo e atuante diante dos conteúdos apresentados. Nesse sentido, "independentemente da forma de uso da IA na escrita acadêmica, não se deve apagar dela o sujeito e sua experiência". Isso não implica uma rejeição às novas tecnologias, mas seu uso reflexivo e pedagogicamente situado" (Pimenta; Lopes; Almeida; Stein, 2024, p. 598).

Não podemos nos afastar das tecnologias disponíveis para enriquecer o processo educacional, mas é fundamental refletir sobre sua utilização no fazer pedagógico. O uso das TD deve ser acompanhado por uma discussão ética, promovendo um exercício reflexivo sobre as informações acessadas e compartilhadas, garantindo que contribuam de maneira crítica e significativa para a aprendizagem.

Ademais, é imprescindível que os professores atuem como mediadores nesse processo, orientando os estudantes não apenas no uso mecânico das tecnologias digitais, mas também na construção de um olhar crítico sobre os conteúdos acessados. A capacidade de interpretar, validar e contextualizar as informações torna-se essencial em um cenário marcado pelo excesso de dados e pela rápida disseminação de conteúdos, nem sempre confiáveis. Dessa forma, a integração das tecnologias na prática pedagógica deve superar o simples acesso aos recursos digitais, promovendo uma cultura de aprendizagem reflexiva, ética e alinhada às necessidades contemporâneas.

Está discussão vai além de um contexto reflexivo, ela coloca em pauta a busca pela "perfeição" onde o erro é condenável, mas como educadores sabe-

mos que o erro é parte do processo de aprendizagem, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

> A busca de uma superação ideal, sem erros ou falhas, faz com que o aluno ou a aluna de pós-graduação esqueça que, como toda atividade social, escrever é uma construção. Ninguém escreve de repente; a escrita é uma construção realizada no decorrer da nossa vida pessoal e profissional a partir de muitas leituras, conversas com as outras pessoas e até experiências vividas que vão nos constituindo como seres humanos e nos abrindo a possibilidade da redação. (Pimenta, Lopes, Almeida, Stein, 2024, p. 599).

Atualmente, os recursos digitais estão acessíveis a todas as faixas etárias, o que reforça a importância de aprender e ensinar a utilizá-los de maneira adequada, como fontes de informação e pesquisa, ainda que precisemos reforçar que a interação com a tecnologia não se dá de forma igual entre pessoas de diferentes idades[1]. Dessa forma, busca-se garantir que os indivíduos, sejam eles professores ou estudantes, permaneçam como autores do conhecimento, e não apenas replicadores de informações. Essa perspectiva dialoga com as diretrizes da BNCC, que enfatiza o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, percebe-se que a tecnologia não exclui o sujeito/aluno desse processo; pelo contrário, ele se torna parte essencial e ativa na construção do saber.

> Mesmo com mutações no fazer humano e no da máquina no campo da educação, a tecnologia não significa o apagar do sujeito, seja pelas limitações da primeira, seja pelas determinações específicas do fenômeno educacional – que envolve o sujeito em seu processo de aprendizagem. (Pimenta, Lopes, Almeida, Stein, 2024, p. 605).

A BNCC estabelece diretrizes que orientam a prática pedagógica nas escolas brasileiras, enfatizando a importância de um ensino que promova a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada. Nesse contexto, a integração das TD ao processo educativo amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e diversificando as estratégias didáticas. No ensino de Geografia, esses recursos contribuem para a análise e compreensão de fenômenos espaciais, aproximando os estudantes da realidade e estimulando o desenvolvimento do pensamento geográfico.

1 Sobre isso, veja mais no texto “Digital Natives, Digital Immigrants” de Marc Prensky.

Ao considerar que o ensino e a pesquisa são partes essenciais da construção do conhecimento geográfico, é fundamental que o professor domine os fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina. Dessa forma, ele poderá proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver raciocínios geográficos a partir de uma abordagem crítica e investigativa.

> Nesta concepção de fazer geografia que pressupõe uma concepção do ensino desta disciplina, está clara a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Para que o professor possa construir as possibilidades de elaborar raciocínios geográficos com os seus alunos, precisa dominar os fundamentos teóricos e metodológicos desta ciência (Girotto, 2021, p. 7).

As tecnologias digitais possuem um grande potencial para transformar a educação geográfica, tornando essencial sua integração em uma perspectiva crítica e contextualizada. É fundamental garantir que os recursos utilizados na sala de aula estejam alinhados à proposta pedagógica e ao plano de trabalho. Além disso, esses recursos devem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, permitindo que assumam um papel ativo no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

As TD e a IAs generativas transformam a maneira como nos relacionamos com o espaço, oferecendo novas possibilidades para a análise e compreensão da relação entre tecnologia, território e sociedade no ensino de Geografia. Essas inovações ampliaram as formas de representação e interpretação das temáticas geográficas, permitindo abordagens mais dinâmicas e interativas. No contexto pedagógico, o aluno ocupa um papel central, e a interação direta com ele se torna essencial para o desenvolvimento de propostas que estimulem a construção do conhecimento geográfico de forma crítica e contextualizada.

Uma aprendizagem que ocorre em uma aula de campo, por meio da vivência direta das paisagens e das dinâmicas do espaço geográfico, gera memórias e formas de aprendizagem únicas. As experiências presenciais são essenciais para o desenvolvimento da percepção espacial e sensorial, proporcionando uma compreensão mais concreta e significativa do território e podem estar articuladas a tecnologias digitais e vivências em espaços digitais ao mesmo tempo.

Essa interação direta com o ambiente possibilita aos estudantes a construção de conhecimentos que vão além da teoria, estimulando a observação crítica e a reflexão sobre as relações socioambientais. No entanto, as tecnologias digitais devem ser vistas como aliadas nesse processo, ampliando as formas de explorar e compreender o mundo. Recursos como imagens de satélite, simulações interativas e sistemas de geoprocessamento permitem complementar a experiência presencial física, trazendo novas perspectivas que enriquecem a aprendizagem tanto dentro quanto fora da sala de aula, em espaços físicos e digitais.

A utilização do aplicativo Google Earth possibilita a exploração de lugares que, de outra forma, estariam fisicamente inacessíveis, ampliando as possibilidades de aprendizagem no ensino de Geografia. Seu uso permite uma experiência virtual que enriquece a compreensão espacial, proporcionando ao aluno a oportunidade de analisar diferentes territórios, paisagens e características geográficas em escala global.

No entanto, é fundamental considerar que as tecnologias digitais devem atuar como complementos ao processo de aprendizagem, e não como substitutas das experiências físicas concretas. Assim, torna-se essencial estabelecer conexões entre o conhecimento global e a realidade local dos estudantes, valorizando sua identidade territorial e promovendo uma abordagem pedagógica que una teoria e vivência, ampliando sua percepção crítica sobre o espaço em que estão inseridos.

É fundamental incentivar os estudantes a considerar as diversas potencialidades que as diferentes opções tecnológicas oferecem para aprofundar seu conhecimento. As tecnologias estão cada vez mais integradas ao nosso cotidiano, permeando a vida escolar, profissional e pessoal. Nesse contexto, cabe ao aluno desenvolver a habilidade de discernir sobre a utilização desses recursos, compreendendo como integrá-los de maneira eficaz em seu aprendizado sem comprometer sua própria identidade e, para isso, a atuação docente é imprescindível.

A reflexão crítica não apenas os capacita a utilizar as tecnologias disponíveis de forma mais consciente, mas também os ajuda a construir uma identida-

de sólida e autêntica, que dialoga com as inovações do mundo contemporâneo. Dessa forma, os estudantes se tornam agentes ativos em sua formação, capazes de aproveitar as tecnologias como aliadas no processo de construção do saber.

Para nós, educadores, é essencial superar os desafios que emergem na sala de aula e na prática pedagógica, desafios esses que se tornaram ainda mais evidentes ao longo dos anos. Buscar o equilíbrio entre os ambientes de aprendizagem, as metodologias e as tecnologias digitais disponíveis é fundamental para promover um ensino de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes e esteja conectado a vida cotidiana.

Contudo, é crucial lembrar que toda tecnologia é desenvolvida e aperfeiçoada por seres humanos, refletindo valores, interesse e perspectivas de quem a cria. Assim, é nossa responsabilidade não apenas integrar as tecnologias de maneira eficaz, mas também criticar e contextualizar seu uso, garantindo que elas sirvam como instrumentos de transformação e empoderamento no processo educativo. Essa abordagem nos permite cultivar um ambiente de aprendizagem que valoriza tanto a inovação quanto a humanidade, formando estudantes para a vivência consciente e crítica no mundo tecnológico que os cerca.

A perspectiva crítica é essencial em um mundo cada vez mais interligado, onde a informação circula rapidamente e as tecnologias moldam nossas interações sociais, culturais e econômicas. Ao incentivar a reflexão sobre o uso de tecnologias digitais, promovemos não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também competências socioemocionais, como empatia, colaboração e ética.

Dessa maneira, os estudantes aprendem a se posicionar de forma responsável diante das informações que consomem e se envolvem, compreendendo seu papel como cidadãos ativos e engajados. Essa consciência os prepara para enfrentar os desafios contemporâneos, contribuindo para uma sociedade mais crítica e consciente, que valoriza a diversidade e a inclusão em todas as suas formas.

É evidente hoje a conexão dos humanos com não humanos (no caso deste texto, as tecnologias digitais) e a importância desta conexão na construção do conhecimento e na interpretação das informações. Com o passar do tempo, enfrentaremos novos desafios no contexto educacional, acompanhados por mu-

danças que transformarão as formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, é crucial destacar que o ensino da Geografia desempenha um papel essencial na formação da leitura crítica do mundo. Portanto, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem experiências significativas, mesmo com a inserção das tecnologias, mantendo, acima de tudo, a criticidade em relação a esse novo contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas evidenciam que as TD têm potencial para transformar o ensino de Geografia, ampliando as possibilidades de investigação, análise e compreensão do espaço geográfico. No entanto, a sua implementação no contexto educacional exige uma postura crítica, que vai além do uso meramente instrumental e estimula o pensamento reflexivo dos estudantes.

Dessa forma, o desafio não é apenas integrar os recursos digitais ao ensino, mas garantir que sua utilização favoreça a autonomia intelectual, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a leitura do mundo contemporâneo. O professor, como mediador desse processo, desempenha um papel fundamental na articulação entre tecnologia e aprendizagem significativa, garantindo que o estudante permaneça protagonista de sua formação. Assim, ao equilibrar inovação e criticidade, possibilitamos um ensino de Geografia que valoriza tanto a experimentação digital quanto a vivência física concreta, fortalecendo a relação entre o estudante e o espaço em que está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre,** São Paulo, n. 14, pág. 125–145, 1999. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/377. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE,** v. 1, número especial, pág. 193-203, out. 2011.

DURSO, Samuel de Oliveira. Reflexões da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de revisar o que se lê. In: GOSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, pág. 419-439, 2017.

GIROTTO, Eduardo Donizeti**.** Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, v. 23, n. 51, 2 dez. 2021.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 16–30, jan./abr. 2018.

McCULLOCH, WS; PITTS, W**.** Um cálculo lógico das ideias imanentes à atividade nervosa. **Boletim de Biofísica Matemática** , v. 5, p. 115-133, 1943.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos; ALMEIDA, Cássia Elen Nunes de; STEIN, Sabrina. A Inteligência Artificial na escrita acadêmica: ainda existe lugar para o sujeito na escrita? **Educação em Análise** , Londrina, v. 2, pág. 594–608, 2024. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/49653 Acesso em: 16 nov. 2024.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon** (MCB University Press), vol. 9 n. 5, October 2001. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em 10 de fev. 2025.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SKLIAR, Carlos. Escritas. In: SKLIAR, Carlos. **Desobedecer à linguagem**. Belo Horizonte. Autêntica, 2014. p. 97-140.

CAPÍTULO 2

A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: VIVÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR

Luiza Caroline Medeiros Godoi
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-1

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é essencial no contexto escolar, pois amplia o conhecimento dos estudantes sobre as questões do meio que o rodeiam. Segundo Loureiro (2004), não se deve restringir a educação ambiental apenas às relações naturais e ecológicas, ela deve ser abordada considerando todas as relações ocorrentes no espaço-tempo.

O presente trabalho teve como objetivo iniciar o processo educativo ambiental com os estudantes do 6° ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Cívico-Militar Beatriz Biavatti, em Francisco Beltrão – PR. A proposta busca promover a aproximação os estudantes do meio em que vivem, por meio de conteúdos pautados em sala, para que possam se localizar e identificar os conceitos apresentados pelo professor. Assim, o papel do docente é possibilitar os estudantes o desenvolvimento uma visão emancipatória e identitária sobre o mundo.

O trabalho foi desenvolvido por meio das atividades realizadas durante o Residência Pedagógica, programa financiado pela CAPES, o qual possibilita a imersão de acadêmicos em licenciatura na realidade e no cotidiano da escola. O principal intuito do programa é articular os conhecimentos teóricos adquiridos durante os anos de formação com a prática educativa vivenciada nas escolas.

O embasamento teórico foi organizado a partir da conceituação de Loureiro (2004), Callai (2005) e Candau (2008), juntamente com a análise

dos documentos do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). O PRONEA é uma política desenvolvida pelo governo federal, fruto de debates entre educadores de diferentes regiões do país. Ademais, o trabalho busca compreender a maneira que a Educação Ambiental se estabelece na Educação Básica e desenvolver estratégias que facilitem a compreensão dos estudantes sobre o tema.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental tem uma história ainda recente, considerando que durante séculos o planeta tem sido submetido à explorações de recursos naturais, à destruição de ecossistemas e à geração de resíduos sólidos em níveis alarmantes. Este processo advém de um modelo de desenvolvimento econômico que aos poucos vem sendo questionado. Nesse sentido, conforme afirma Ruscheinsky (2012):

> A ideia de primeiro gerar estabilidade e desenvolvimento econômico para depois realizar a distribuição se revelou uma falácia na história da modernidade. De forma similar, ocorre primeira a destruição ou a submissão da natureza para despontar ou se dar conta do aniquilamento de aspectos fundamentais relativos ao meio ambiente; ou, ainda, com o pressuposto de afirmar em primeiro lugar a abundância de bens que cercam nosso cotidiano preenchendo nosso vazio ou nosso bem-estar, para depois despertar para o meio ambiente em degradação. (RUSCHEINSKY, 2012, p. 11).

Diante da crescente degradação ambiental, percebe-se a necessidade de buscar formas de mitigar os impactos causados. A partir disso, surgem conferências, legislações e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável. Podem ser citadas como as mais notórias a Conferência de Estocolmo (1972) – responsável pela introdução do conceito de ecodesenvolvimento –, a criação da Secretária Estadual do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, com o objetivo de controlar a poluição e criar unidades conservação, e a Política Nacional do Meio Ambiente (1981) que passou a regulamentar as atividades de proteção ambiental. Destaca-se ainda, o primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), instituído em 1997, que passou a referenciar as políticas estatais voltadas a Educação Ambiental.

A Política Nacional do Meio Ambiente estabelece uma relação direta com a Educação Ambiental brasileira, especialmente a partir da Lei n°6.938/1981, na qual o décimo princípio determina: "Educação Ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente." (PRONEA, 1997, p. 13).

O objetivo do PRONEA é promover um crescimento integral da sociedade, baseado no equilíbrio entre homem-natureza. Este propósito é evidenciado em um de seus trechos:

> De acordo com o PRONEA suas finalidades abrangem desde aquisição de conhecimentos, habilidades para a participação individual e coletiva no processo de gestão ambiental até a construção de novos valores e atitudes na relação homem-homem e homem-natureza. (PRONEA, 1997, p. 16).

A Educação Ambiental atua como instrumento para situar o estudante no espaço onde ele vive, ajudando-o a identificar os problemas ambientais que o cercam. Segundo Loureiro (2004):

> Parto do princípio que educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no "ambiente" e na "natureza" categorias centrais e identitárias. (LOUREIRO, 2004, p. 66).

É fundamental, portanto, que o estudante se perceba como parte integrante do meio, compreendendo que os problemas ambientais em seu entorno influenciam a sua vivência. Quando isso ocorre e o estudante se vê como pertencente ao meio em que vive, a educação torna-se um elemento de transformação social. Diferente da abordagem conservadora, abrimos espaço para a Educação Ambiental Transformadora.

Essa vertente fundamenta-se na transformação social, exercício da cidadania de cada um e superação das amarras propostas pelo modelo capitalista, que incentiva o alto consumo sem um questionamento sustentável. Paulo Freire é uma das principais referências desse segmento, com sua proposta de uma educação libertária e emancipatória iniciada nos anos 70 na América Latina. Tem seus primeiros passos em 1980, com colaboração de professores da rede

de ensino pública, de militantes e ambientalistas, que passam a questionar o modo de produção capitalistas e o novo padrão de consumo estabelecido.

Não podemos desconectar a Educação Ambiental da realidade vivida pelo estudante, segundo Loureiro: "Falar que a educação pode gerar a mudança vira discurso vazio de sentido prático se for desarticulado da compreensão das condições que dão forma ao processo educativo nas sociedades capitalistas contemporâneas". (LOUREIRO, 2004, p. 77). A escola deve, portanto, se aproximar da realidade dos estudantes. Para isso, é necessário o planejamento coletivo das atividades escolares – curriculares e extracurriculares –, construção coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a articulação entre práticas pedagógicas e os objetivos da instituição de ensino.

Para auxiliar no processo de orientação de inserção da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA brasileira, consolidando sua importância como tema transversal na Educação Básica.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental foram elaboradas pelo governo federal com o intuito de estruturar a gestão ambiental nas instituições de ensino. Essas diretrizes definem metodologias e práticas pedagógicas voltadas à introdução da Educação Ambiental no cotidiano escolar. Sendo assim, a posição das decisões do governo não pode ser neutra ou isenta, como aponta o Ministério do Meio Ambiente:

> Portanto, concluem, que a prática da gestão ambiental não é neutra. O Estado, ao assumir determinada postura frente a um problema ambiental, está de fato definindo quem ficará, na sociedade e no país, com os custos e quem ficará com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico, natural ou construído. (PRONEA, 1997, p. 14).

Almeja-se que o processo de Educação Ambiental seja uma experiência construída no chão da escola e que esteja envolta dos valores culturais individuais de cada meio. Dessa forma, o estudante é valorizado e integrado a um ensino que valoriza sua identidade e vivência. Além disso, é necessário o com-

partilhamento de conhecimentos científicos, com um embasamento metodológico, possibilitando a formação de um pensamento autônomo e crítico por parte dos estudantes. Como destaca o PRONEA:

> A Educação Ambiental enquanto processo participativo, através do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, adquirem conhecimentos, atitudes e competências voltadas para a conquista e manutenção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, deverá contribuir fortemente para a construção dessa nova sociedade (PRONEA, 1997, p. 15).

O PRONEA atua em todos os níveis da gestão pública – municipal, estadual e federal – dentro de diferentes instituições de formação. Para isso, organiza-se em três linhas de ações: "Capacitação de Gestores e Educadores, Desenvolvimento de Ações Educativas e Desenvolvimento de Instrumentos e Metodologias". (PRONEA, 1997, p. 19). A intenção é promover um desenvolvimento em todas as faces da educação ambiental para que a transmissão de conhecimentos para os estudantes seja eficaz e notória.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Geografia, tem como objetivo no Ensino Fundamental a integração do estudante com o meio, onde possa conectar as ações humanas com os componentes físicos do espaço, com a percepção de que os fenômenos estão atrelados e possuem uma dinâmica de interdependência. A BNCC destaca cinco grandes unidades de estudo, sendo elas: O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do Trabalho, Formas de representação e pensamento espacial e Natureza ambientes e qualidade de vida. Nesse contexto, um curto resumo sobre a educação geográfica:

> A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 359).

Com base nesse entendimento, os princípios desenvolvidos na Conferência de Tbilisi (1977) para o desenvolvimento da Educação Ambiental apresentam clara afinidade com os propósitos da Educação Geográfica. Um

desses objetivos destaca a importância do conhecimento integrado dos componentes naturais e sociais do meio:

> a) propiciar uma percepção integrada da natureza complexa do meio físico-natural e do meio construído pelos seres humanos, resultante da interação dos aspectos físicos, biológicos sociais, econômicos e culturais (PRONEA, 1997, p. 16).

Essa abordagem reforça a necessidade do aprendizado do componente "O sujeito e seu lugar no mundo", previsto pela BNCC. Com a apresentação de conceitos fundamentais como território, paisagem, lugar, região, natureza, cria-se um espaço de reflexão, identificação e discussão sobre o espaço vivido. Isso permite o estudante reconhecer problemáticas ambientais locais como enchentes e deslizamentos, a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada. Outro objetivo da Conferência de Tbilisi aponta esse mesmo sentido:

> c) contribuir para a formação de uma consciência sobre a importância da preservação da qualidade do meio ambiente em sua relação com o desenvolvimento, para o qual, a educação deverá difundir conhecimentos sobre as alternativas produtivas menos degradantes para o meio ambiente, assim fomentar a adoção de modos de vida compatíveis com a preservação da qualidade do mesmo (PRONEA, 1997, p. 16).

O respeito às diferenças e à diversidade étnico-cultural é algo requerido pela BNCC. Aprender a conviver com o que nos difere dos nossos semelhantes possui extrema importância para formação de um cidadão, como pode ser visualizado no seguinte trecho:

> Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos (BRASIL, 2018, p. 368).

Finalmente, outro ponto destacado pelo PRONEA diz respeito à democratização do conhecimento e à inclusão de todos os membros da sociedade nos processos de prevenção e resolução dos problemas ambientais

> e) favorecer todos os membros da sociedade, segundo suas modalidades e em distintos graus de complexidade, com a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, o sentido dos valores, as atitudes e a participação efetiva na prevenção e resolução de problemas ambientais. Especial ênfase deverá ser dada à capacitação de tomadores de decisões (PRONEA, 1997, p. 16).

O objetivo da Educação Ambiental, como evidenciado no PRONEA, convergem com o viés teórico-metodológico da geografia, sobretudo no que se refere ao caráter problematizador da realidade e a formação cidadã dos estudantes.

Ainda assim, a construção desse conhecimento não é um processo simples e imediato. Diversos fatores dificultam a formação do conhecimento sobre a construção do espaço geográfico é continuamente confundido com um saber teórico, desinteressante e descolado da realidade.

AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NO ENSINO DA GEOGRAFIA

A discussão do ensino da Geografia deve partir da importância do saber geográfico para o Ensino Básico, a qual está presente na educação do estudante desde os primeiros anos escolares. Para Helena Copetti Callai (2005), o ensino da Geografia se mostra essencial para o desenvolvimento da habilidade de localização, leitura e interpretação do espaço, como pode ser visto nesta passagem:

> Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 228).

Neste contexto, é notável a forma como o ensino e a aprendizagem do estudante modifica seu posicionamento no mundo. A visão que o aluno estabelece

da Geografia e a sua leitura do espaço é resultado da maneira como a Geografia é apresentada em sala de aula, possibilitando o estudante estabelecer uma conexão entre a teoria e sua vivência. A prática docente, portanto, é responsável por tornar o ensino significativo, aproximando a realidade do espaço geográfico com o saber científico, para que dessa forma, o aprendizado seja mais claro e transformador.

A expansão da educação escolar durante as décadas trouxe consigo o risco à padronização. A universalização contribui para a perda da singularidade das escolas e de todos os sujeitos ali envolvidos. Coerente a isso, Candau aponta (2008, p. 15), *"hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte"*, o que limita o potencial de aprendizado, especialmente em uma sociedade diversa como a brasileira. A autora ainda propõe a prática de "*cruzamento de culturas",* como dito no trecho:

> Uma outra contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura (s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos (CANDAU, 2008, p. 15).

A troca de experiências entre todos os sujeitos pertencentes ao nicho da sala de aula – professor e estudante; estudante e estudante – é fundamental para construção do conhecimento. Essa dinâmica permite o compartilhamento de saberes empíricos, captados pela vivência individual, aprimorando o ensino-aprendizagem. Comumente, durante o Ensino Básico, vemos a utilização massiva de textos e mapas que não se aproximam, necessariamente, da vida do estudante. Assim, Callai (2005) apresenta uma maneira de aproximar determinado conteúdo com a realidade do estudante, como expressa no trecho:

> Se os alunos vivem essa situação ou vivem em locais que apresentam esse tipo de problema, é a partir de tais problemas que devem ser feitas a leitura, a representação, e que deve ser instigada a curiosidade para avançar na investigação e compreender o que ocorre (CALLAI, 2005, p. 234).

Diante disso, a realização de atividades de ensino que partam da realidade dos estudantes e valorizem os conhecimentos empíricos presentes em seu

cotidiano é oportuno. Essa aproximação permite a problematização de questões vinculadas às condições socioambientais vivenciadas pelos próprios estudantes e colabora para o engajamento no processo educativo.

Dessa forma, atividades que promovem a interação entre o indivíduo e o espaço de modo lúdico, podem favorecer a desenvolvimento do pensamento individual e crítico, especialmente na abordagem de questões ambientais. Essas atividades devem promover a compreensão de que o meio é resultado de ações e transformações humanas. Assim, estimula-se o entendimento de que cuidar do meio ambiente é cuidar de todos os espaços geográficos e das relações que neles construímos.

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS COM OS SEXTOS ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A elaboração das atividades propostas teve como foco central o espaço geográfico ao qual os estudantes fazem parte, em concordância com a ideia de que a escola deve aproximar a teoria da realidade dos sujeitos presentes. Tal perspectiva procura, conforme Loureiro (2004), promover uma educação transformadora, valorizando a experiência individual dos estudantes e permitindo a integração com o conteúdo trabalhado.

No contexto da educação ambiental, vemos o pensamento ser associado apenas à natureza e à ecologia, entretanto, Loureiro (2004) aponta:

> A educação ambiental não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas como se as sociais fossem a negação direta destas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente à nossa condição como espécie (LOUREIRO, 2004, p.79).

As atividades foram realizadas e aplicadas com duas turmas dentro do Colégio Estadual Cívico-Militar Beatriz Biavatti, por meio do programa Residência Pedagógica, da CAPES, sob supervisão da Prof.ª Daniele Manosso. A experiência prática possibilitou a aplicação de atividades lúdicas com as duas turmas, buscando integrar a teoria e a prática no processo da aprendizagem.

A primeira atividade trabalhada foi apresentada pela professora regente, a qual trabalhou o conceito de Paisagem. Os estudantes foram levados ao pátio do colégio e orientados a desenhar uma paisagem, diferenciando os elementos naturais e culturais. Durante o desenvolvimento, foi registrado, o envolvimento e a interação dos estudantes, conforme as figuras seriadas de 1 a 3.

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Fonte: A autora (Março/2023).

Nas figuras de 4 a 6 são apresentadas alguns registros dos elementos capturados por suas leituras de paisagem.

Figura 4

Figura 5

Figura 6

Fonte: A autora. (Março/2023).

A segunda atividade foi voltada a ampliação da noção de espaço geográfico, a qual incluía todos os espaços aos quais estamos inseridos. Os estudantes foram orientados a recortar e desenhar em um folheto que se tornaria um pequeno livreto nomeado como “Meu Lugar no Mundo”. Pode ser visualizado nas figuras de 7 a 10 que evidenciam as atividades dos estudantes:

Figura 7

Figura 8

Figura 9

Figura 10

Fonte: A autora. (Março/2023)

A terceira atividade, intitulada “Caça ao Tesouro”, trabalhou a orientação espacial utilizando os pontos cardeais e colaterais. Partindo do pátio da escola, o trabalho foi dividido e realizado em grupos, três roteiros foram idealizados, com a turma dividida em três grupos. A proposta inicial enfrentou algumas dificuldades, algumas crianças acabaram por pegar dicas de outros grupos e desordenando os objetivos, o que foi ajustado numa experiência secundária com outra turma do 6° ano. Na Tabela 1, o roteiro utilizado:

Tabela 1 – Roteiro “Caça ao Tesouro”

Roteiro I	Roteiro II	Roteiro III
1° ponto: siga na direção onde o sol nasce. Sou aquele em que vocês se sentam quando estão cansados. **2° ponto:** somos em três, estamos a oeste e representamos um dos símbolos do patriotismo. **3° ponto:** siga na direção sul até a marca de onde está o instrumento utilizado em emergência (quando a coisa esquenta); **4° ponto:** Dê 2 passos e siga a pista tátil em direção a sudoeste até um lugar que faz sobra e onde os pássaros pousam para descansar; **5° ponto:** siga na direção norte. Estou em um lugar cheio de um mineral que é usado para produzir o vidro; **6° ponto:** siga na direção de um objeto cilíndrico. Passe por dentro dele e siga até mim. Estou toda enrolada; **7° ponto:** Na direção nordeste, procure uma das saídas da escola que vocês não podem utilizar; **8° ponto:** Ai, que fome!!! Onde estou? **9° ponto:** Quem manda na sala de aula? É lá que estou!	**1° ponto:** Na direção nordeste, procure onde você se senta quando está com fome; **2° ponto:** faça a volta e olhe na direção Sudeste, venha sentir meu aroma, estou florida; **3° ponto:** você pode me encontrar na direção oeste. Aonde você vai quando sente sede? **4° ponto:** siga na direção noroeste, estarei em alguma das arvores; **5° ponto:** olhe para o chão, para onde a água corre. Estou no escuro; **6° ponto**: olhando na direção nordeste, estarei embaixo de uma estrutura com 4 hastes; **7° ponto:** estou cansado. Talvez encontre um lugar para sentar-se a leste; **8° ponto:** será que vale a pena subir? na direção sudoeste é possível! Conte até 5. **9° ponto:** Onde passamos mais tempo na escola?	**1° ponto:** Na direção leste, ao meio, abre-se uma passagem que vai para sudoeste. Onde posso me exercitar? **2° ponto:** rumo ao Norte, estou em um lugar cheio de minerais utilizados para produzir vidro; **3° ponto:** olhe para oeste. Estarei dando frutos! **4° ponto**: estou solitária, verde e sem frutos. Talvez me encontre na direção mordeste. **5° ponto**: A Leste, me procuram quando o fogo aparece. Será que estou no primeiro ou no segundo? **6° ponto:** ao fim do caminho encontrará dentro de um círculo de borracha; **7° ponto:** na direção nordeste posso estar molhado e geladinho! **8° ponto:** olhe para o chão, na pista tátil encontrará o caminho para o patriotismo. **9° ponto:** Onde você guardaria os seus materiais?

Fonte: A autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de ofertar aos estudantes a possibilidade de desenvolverem o conceito visto em sala a partir da imersão no meio em que vivem, mostrou-se positiva para a formação básica deles. Vê-se nascer o sentimento de pertencimento de um local que antes não era visto. Como discutido por Loureiro (2004):

> É preciso ter claro que a atuação educativa específica ocorre no conjunto das relações em que esta se insere, pela qual se define, é condicionada e/ou visa alterar, necessitando estar combinada com outros locais, agentes, saberes e poderes (LOUREIRO, 2004, p. 74).

Dito isso, comprova-se o diferencial de introduzir esses estudantes ao meio em que vivem, mesmo sendo apenas dentro da escola. A possibilidade de compartilhamento da experiência entre os colegas de sala faz com que aja a troca de saberes e conhecimentos entre os estudantes, não dependendo apenas da orientação do professor.

A partir primeira atividade, notou-se a preferência por elementos da natureza, nos desenhos de paisagens, onde todos os apresentavam árvores ou plantas. É evidente nos trabalhos o desenvolvimento criativo que cada um deles possui, alguns estudantes buscam detalhar mais os desenhos através das cores, enquanto outros destacam o que mais chama atenção de seus olhos na paisagem.

A segunda atividade estimulou a autorreflexão e a localização do estudante no mundo, valorizando o reconhecimento do seu espaço como parte do espaço geográfico mais amplo. Por fim, a terceira atividade, apesar das dificuldades iniciais, mostrou-se eficaz no envolvimento dos estudantes com os pontos cardeais. A integração entre os colegas colaborou para o compartilhamento de conhecimentos, agregando o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a atividade atendeu as expectativas iniciais, facilitando o conteúdo teórico abordado em sala. Como levantado por Callai (2005), com a leitura do espaço em que o estudante vive, ele pode conectar sua concepção abstrata, vista em sala, com a realidade concreta que o cerca.

Em termos quantitativos, os resultados também confirmam o êxito da metodologia adotada. No 6º ano "A", composto por 27 estudantes, a média geral das notas foi de 8,6, com um desvio padrão de 3,1. Apenas um estudante apresentou nota inferior à média exigida pela instituição (6,0), correspondendo a aproximadamente 3,7% da turma. Já no 6º ano "C", também com 27 estudantes, a média geral foi de 9,1, sendo que todos obtiveram notas acima da média institucional. Nessa turma, nove estudantes ficaram abaixo da média geral da sala, mas ainda acima da média mínima exigida.

Considerando as avaliações tradicionais, como provas e trabalhos, podemos afirmar que a utilização de atividades lúdicas contribuiu significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um aprendizado mais efetivo e interativo para os estudantes.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho buscou introduzir educação ambiental em conteúdos além daqueles tradicionalmente vinculados aos elementos ambientais, buscando mostrar aos estudantes, com auxílio de métodos e atividades lúdicas, a importância de considerar o meio em que vivem é permeado por questões ambientais. O escopo principal da experiencia foi fazer com que os estudantes se sentissem pertencentes ao meio de maneira identitária e emancipatória, desenvolvendo suas concepções com auxílio do professor, mas com ideias próprias.

A metodologia utilizada para a realização da atividade apresentada foi desenvolvida em sala, através do programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES. Assim, o trabalho se volta para uma descrição e análise de como foi o desenvolvimento das atividades juntamente com o referencial teórico consultado.

Por fim, os resultados obtidos por meio das atividades, conforme a análise em sala e das notas que os estudantes, foram satisfatórios. Verificou-se que o número de estudantes com déficit de aprendizagem foi reduzido, e com isso, mostra-se uma melhora geral no desenvolvimento dos sujeitos.

A utilização de metodologias lúdicas facilita o trabalho com os estudantes dos níveis iniciais de ensino, principalmente na abordagem de conceitos abstratos. Percebe-se que com a ajuda de atividades lúdicas, a compreensão do conteúdo se torna mais acessível e estimulante. O uso dessa metodologia fez uma diferença significativa durante o ensino, tornando o processo motivador, dessa forma os estudantes demonstram maior interesse durante a realização dessas atividades.

Ressalta-se que, para uma análise mais aprofundada dos impactos da metodologia lúdica no aprendizado, seria necessário um período maior de acompanhamento, abrangendo todos os trimestres do ano letivo. Devido ao pouco tempo para desenvolvimento do artigo, foi optado por uma menor quantidade de atividades, as quais buscavam por colaborar no ensino dos estudantes, obtendo êxito ao fim.

A inserção no programa Residência Pedagógica, faz uma diferença notável na formação. A presença na rotina escolar, o desenvolvimento de trabalhos, a realização em turma com os estudantes são elementos essenciais para a formação de um professor e com a execução do referido trabalho, isso foi possível.

Trabalhar com a localização no espaço geográfico pode ser um trabalho desafiador em sala de aula, mas é essencial para o desenvolvimento dos estudantes como indivíduos do mundo. Há um esforço maior para a realização de atividades de caráter lúdico-pedagógicas, porém mudam a concepção dos estudantes sobre a aula. Integrar os indivíduos no espaço geográfico e ajudá-los a compreender seu espaço no mundo é o papel do professor de Geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Diretrizes para operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental.* Gustavo Krause (ed.). Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação, 1997. 28 p. (Série Meio Ambiente em Debate).

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, set./dez. 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (ed.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 65-84.

RUSCHEINSKY, Aloísio et al. (org.). *Educação ambiental: abordagens múltiplas.* 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 310 p.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE GEOGRAFIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO[1]

Marielle Jacinta Pereira Costa
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-2

Resumo: No ensino de geografia, a multiplicidade de metodologias, conceitos e temas permitem variadas experimentações na construção do conhecimento. A chegada de propostas pedagógicas que envolvem as das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) reorganizam a escola, como temos observado ´principalmente após a pandemia de COVID-19, que acentuou o uso dessas tecnologias dentro e fora dos muros da escola. Diante disso uma questão central é como integrar as TDICs nas aulas de geografia para, sem abandonar práticas exitosas e em contextos em que as tecnologias digitais não estão disponíveis? Nesse sentido, esse artigo aborda uma prática pedagógica que pode ser proposta ou adaptada para o ensino de geografia, integrando tecnologias digitais e métodos de aprendizagem por investigação. O objetivo é explorar como essas abordagens podem contribuir no entendimento dos conceitos e categorias geográficas entre os alunos, tanto no ensino fundamental, quanto no caso da prática pedagógica aqui analisada, no ensino médio. Assim, foram apresentadas duas abordagens distintas: uma com uso de TDICs para coleta de dados e imagens, e outra sem suporte digital. Pode-se, a partir das reflexões provocadas por essa prática, explorar como as TDICs podem ser aplicadas no ensino de geografia intercaladas com outras metodologias e abordagens que promovam a aprendizagem ativa e significativa através da investigação de questões e conceitos geográficos.

Palavras Chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); Metodologias de aprendizagem; Investigação geográfica.

1 Este trabalho compreende uma nova versão do trabalho originalmente publicado no Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – ENPEG realizado em 2024 na Universidade de São Paulo.

Abstract: In geography teaching, the multiplicity of methodologies, concepts and themes allows for a variety of experiments in the construction of knowledge. The arrival of pedagogical proposals involving Digital Information and Communication Technologies (DICTs) has reorganized the school, as we have seen ‘especially after the COVID-19 pandemic, which has accentuated the use of these technologies inside and outside the school walls. Given this, a central question is how to integrate DICTs into geography lessons, without abandoning successful practices and in contexts where digital technologies are not available. In this sense, this article discusses a pedagogical practice that can be proposed or adapted for geography teaching, integrating digital technologies and inquiry learning methods. The aim is to explore how these approaches can contribute to students’ understanding of geographical concepts and categories, both in elementary school and, in the case of the pedagogical practice analyzed here, in secondary school. Two different approaches were presented: one using TDICs to collect data and images, and the other without digital support. From the reflections provoked by this practice, it is possible to explore how DICTs can be applied in geography teaching, interspersed with other methodologies and approaches that promote active and meaningful learning through the investigation of geographical issues and concepts.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies (DICTs); Learning methodologies; Geographical research.

INTRODUÇÃO

No ensino de geografia há uma multiplicidade de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como, conceitos, temas e abordagens, algo que proporciona variadas experimentações na construção do conhecimento.

Considerando esses fatores associados à constante inserção de novas tecnologias nos contextos escolares, muitas vezes, amparadas nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDICs, novas abordagens e linguagens podem ser incorporadas e ou aplicadas, afim de contextualizar os objetos de conhecimento com as vivências dos estudantes, promover o raciocínio geográfico e também para uma aprendizagem significativa.

Quando se trata de construir aulas amparadas em novas tecnologias, principalmente das TDICs, nas diferentes áreas de conhecimento não há uma conformidade entre as professoras e professores de Geografia, pois, tencionam-se visões por vezes desconfiadas e pessimistas sobre esses objetos técnicos, mídias, hipermídias e outras modalidades digitais e aqueles que adotam visões mais otimistas de que as tecnologias digitais apresentam novos dispositivos que proporcionam a aprendizagem em ambientes e tecnologias móveis que anteriormente poderiam não ter sido percebidas.

Parte-se, nesse trabalho da perspectiva de que não se trata da manutenção das metodologias e práticas educativas anteriormente adotadas, devido a precaução com as TDICs, nem da completa transferência de aulas que agora passam a contar com ou ser completamente transpostas objetos digitais quais sejam *(smartphones*, computadores, tecnologias móveis, ambientes virtuais, dentre outros), pois não caberia mais na escola essas formas de ensinar muitas vezes apontadas como ultrapassadas.

Mas é inegável que a escola passa por uma reorganização a partir da entrada das TDICs, desde os ambientes não-escolares, mas que agora reorganizam também esses espaços, sobretudo considerando que ainda vivenciamos nas escolas brasileiras os impactos provocados pela pandemia mundial da COVID-19 quando essas tecnologias digitais passaram a permear todos os processos educativos em graus não presenciados na nossa história recente.

Diante dessas colocações surge uma questão: quais caminhos podem ser adotado nas aulas de Geografia, sobretudo para jovens já tão conectados sem abandonar práticas exitosas ou considerando contextos em que não é possível apoderar-se das TDICs?

Portanto, no presente trabalho tem por objetivo tratar como as TDICs podem ser potencialmente proveitosas no ensino e aprendizagem de Geografia, mas não são a única possibilidade ou recurso, ao contrário, podem inclusive ser intercaladas a outras metodologias e abordagens que proporcionem a aprendizagem e a experimentação por parte de professoras, professores e estudantes visando a aprendizagem ativa e significativa através da exploração e análise crítica de questões geográficas, nesse sentido, propõe-se uma aprendizagem por investigação.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotou-se a revisão de Literatura em que foi realizada uma análise aprofundada da literatura para entender o descompasso entre a Geografia acadêmica e escolar, baseando-se em autores como Cavalcanti (2012), Zuba (2012) e Tonetto (2017). Esta revisão proporcionou uma base teórica para discutir a incorporação das TDICs no ensino de Geografia e suas potencialidades bem como o levantamento de Pesquisas existentes. No segundo momento é realizado o estudo de caso de uma prática educativa foi desenvolvida em duas turmas da 1ª série do chamado Novo Ensino Médio (NEM) essa descrição compõe a primeira seção do trabalho.

Na segunda seção apresenta-se como desafios do ensino de Geografia relacionar os saberes acadêmicos e aborda os desafios da incorporação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas, destacando a precariedade de recursos financeiros, infraestrutura, logística e a necessidade de capacitação dos professores. Esses problemas afetam também o ensino de Geografia, que deve explorar as múltiplas capacidades dos alunos e ajudá-los a entender o mundo.

Por fim, aborda-se a uma pedagógica em dois momentos distintos e com diferentes objetos tecnológicos ao qual discutimos a aprendizagem por investigação na formulação de conceitos e categorias geográficas.

ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA

O ensino por investigação é frequentemente requerido quando se buscam por de formas de ensino em que os estudantes se tornem protagonistas na construção do conhecimento, ou que os envolvidos busquem investigar um fenômeno, compreender e buscar resolver os problemas envolvidos, elaborar hipóteses e sistematizar os pensamentos, partindo assim, de práticas que se aproximam de experiências científicas.

Além de uma metodologia de ensino, com o cumprimento de etapas metodológicas o ensino por investigação é considerado uma abordagem didática, pois há uma concepção bem fundamentada dos processos, relações e sujeitos envolvidos. Para Ascenção e Cruz (2021, p. 5) “caracteriza-se, portanto, por ser

o momento em que o fenômeno estudado passa a ser compreendido a partir de relações construídas entre as variáveis analisadas." Assim, os autores defendem que se trata de uma abordagem didática que se utiliza dos princípios da aprendizagem científica para a construção do conhecimento.

Mesmo que investigações sejam próprias do processo de ensino-aprendizagem, ou os princípios muito trabalhados nas disciplinas que envolvem o método científico, ao trazer a intencionalidade do ensino de Geografia por investigação ele toma outro sentido, aqui consideramos principalmente da experimentação de problemas, proposição de soluções, levantamento de dados e elaboração de hipóteses, não necessariamente nessa ordem.

Pode ser proposto também com outros nomes como ensino investigativo em Geografia (SEDANO E FIDELIS, 2023), o ensino por investigação ou sequências didáticas que se baseiam nessa abordagem surgem no ensino de ciências e foram muito difundidos no Brasil pelas teorias de John Dewey.

Anísio Teixeira, um importante pensador na história da educação reflete que as Dewey por meio de uma filosofia da experiência e à teoria da indagação ou da investigação denominada *theory of inquiry*, ganhou importância pois representou a lógica da experiência e da descoberta, por meio principalmente da formulação de perguntas.

Para Teixeira (1955, p. 7) no ensino por investigação de Dewey:

> O conhecimento, pois, é o resultado de um processo de indagação. E a marcha dêste processo de pesquisa é o que Dewey chama de *lógica*. Vale dizer: lógica é o processo do pensamento reflexivo; "conhecimento" é o resultado dêste processo; o "já conhecido" é o "material", que usamos no operar a investigação ou a pesquisa. Mas êste material só será devidamente, adequadamente utilizado, se, no processo pelo qual o tivermos adquirido ou aprendido, tivermos operado como se êle houvesse sido descoberto por nós próprios.

Mesmo diante dessa importância, ou mesmo que venha sido trabalhado em práticas educativas cotidianamente nas escolas brasileiras, no ensino de Geografia essa abordagem vem sendo tratada em estudos recentes de Morais (2022), Fideles (2022), Martins da Cruz e Ascenção (2021), contudo tem se mostrado uma abordagem promissora para desenvolver nos estudantes habilidades de análise espacial e compreensão dos fenômenos socioambientais.

Ao propor investigações sobre problemas geográficos reais como urbanização, desigualdades socioespaciais ou mudanças climáticas, o ensino por investigação permite que os alunos construam conhecimentos significativos, mobilizando conceitos da disciplina para elaborar hipóteses, coletar dados e propondo soluções, bem como, trabalhando conceitos e investigando os espaços de vivência.

METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos é adotada a revisão de literatura para trazer as discussões em torno da Geografia escolar e acadêmica. Essa análise foi baseada em autores como Cavalcanti (2012), Zuba (2012) e Tonetto (2017), proporcionando uma base teórica para tratarmos sobre a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia e suas potencialidades.

Também foi feito um levantamento de pesquisas existentes sobre o uso de TDICs no ensino de Geografia, destacando-se o mapeamento de Voigt, Martins e Martins Júnior (2021) que identificou pelo menos 30 pesquisas realizadas entre 2014 e 2021.

Por fim trazermos o estudo de caso detalhado de uma prática educativa que foi desenvolvida em duas turmas da 1ª série do Novo Ensino Médio em uma escola de Ensino Fundamental e Médio com Ensino Técnico na cidade de Varginha-MG. O estudo foi estruturado em duas atividades distintas uma que perpassa pelo suporte de TDICS como câmeras digitais e *smartphones* para registrar as imagens e buscar os conceitos e outra que essa não foi a proposta principal, trazendo muito mais registros escritos e experiências discursivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos desafios da geografia escolar é transpor os dualismos entre esse campo de estudo e prática e a Geografia acadêmica, sem ser ainda mais marginalizada como um campo de estudo com menor rigor e cientificidade. De acordo com Cavalcanti (2012, p. 89):

> Há, portanto, um descompasso entre o que se produz no campo científico da Geografia, com análises relevantes sobre diferentes dilemas e questões da atualidade, e a prática dessa disciplina na escola, nos níveis mais elementares do ensino, onde está disseminada ainda a ideia de que a Geografia cuida de ensinar às crianças e jovens um conjunto de fatos e dados do mundo para serem memorizados.

Contudo, caminhos que vem sendo traçados, afim de aprimorar o entendimento da ciência Geográfica, seja ela acadêmica ou escolar. No Brasil, dedicados pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores, em diferentes campos ou objetos de estudo tem apresentando novas potencialidades de se pensar a Geografia e sobretudo o ensino de Geografia.

Conforme constatou Tonetto (2017, p. 30)

> Parto da constatação de que a Geografia, ao menos no Brasil, está adentrando um campo de estudos diferente dos habitualmente utilizados em suas pesquisas, isso já está trazendo diferentes olhares para nossos objetos de estudo.

A própria autora ao longo de sua pesquisa trabalhou com articulações entre Geografia, Educação e Comunicação, tratando cuidadosamente dos espaços intersticiais para aprendizagens em Geografia por meio de processos comunicacionais.

Essa é uma das pesquisas que fazem interlocuções entre o Ensino de Geografia e TDICs, visto que Voigt; Martins; Martins Júnior (2021) fizeram um mapeamento e identificaram pelo menos 30 pesquisas que relacionam o uso de TDICs ao ensino de Geografia de 2014 à 2021 de acordo com levantamento nos repositórios do Banco de Teses da Capes (BTC) e do Instituto Digital brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict).

Esses números representam somente as pesquisas realizadas nos contextos dos cursos de pós-graduação, pensemos então quantas devem ser as pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso ou até mesmo práticas educativas que vem sendo realizadas nas universidades e nas escolas de educação básica do país considerando o período supracitado e posteriores.

Diante dessa temática do ensino de Geografia se outras contrariedades: a necessidade de formação adequada dos professores e o acesso às TDICs quanso elas são disponibilizadas para o processo de ensino e aprendizagem, ou algo ainda maior como as TDICs já tão inseridas no cotidiano fora da escola podem ser aliadas do ensino e não mais um obstáculo, que ao contrário de contribuir, prejudicam o plano de aula, o currículo e o tempo que tantas vezes é contado em hora/aula. Para Tonetto (2017, p.22):

> Estas características cada vez mais contemporâneas e menos modernas estão nas relações cotidianas, estão nas escolas, representados especialmente (mas não exclusivamente) pelos alunos, que levam para as salas de aulas mais do que materiais escolares, mas também novos modos de ser/estar e se comunicar amplamente influenciados pelos dispositivos tecnológicos que utilizam (smartphones, tablets e outros), sendo, em algumas situações, considerados anomalias a prejudicar o "bom andamento da aula".

Apesar da complexidade que envolve esses fatores supracitados, verifica-se que um dos potenciais para o ensino de Geografia na escola é justamente a aproximação com os saberes e fazeres dos sujeitos escolares com as teorias que academicamente parecem tão deslocadas do cotidiano da escola, mas, que vão sendo adaptadas e construídas por meio de outras metodologias e vivências que podem ser experienciadas. Conforme constatou Zuba (2006, p. 111)

> É evidente que, para produzir transformações e inovações substanciais na qualidade do ensino-aprendizagem, não se pode desconhecer a importância de como aproximar os conteúdos às possibilidades concretas dos alunos, ou seja, atender às mediações didáticas necessárias e pertinentes para converter os conteúdos das disciplinas em conteúdos escolares.

Ainda que, no contexto brasileiro, as desigualdades socioespaciais se manifestem também na escola, quanto ao acesso e desenvolvimento de tecnologias digitais, essas podem possibilitar um aumento do engajamento e a facilitação do entendimento de conceitos e problemas complexos, além de compreensão de novas técnicas para compreender e representar o espaço.

Outra autora, Canto (2022) ressaltou como a cartografia nos ambientes digitais e hipermidiáticos possibilita novas formas de interagir com os mapas

e outras formas de representação, incluindo novas linguagens que variam as técnicas anteriormente estabelecidas na cartografia. Desse encantamento com os novos mapeamentos por meio das TDICs vislumbrou como as salas de aula poderiam também ser espaços para que os procedimentos já tão habituais pudessem traçar novos caminhos por meio dessas novas formas de mapear, criar e editar mapas.

Sabemos da problemática[2] que envolve o uso e a incorporação de TDICs nas escolas, seja pela precariedade por recursos financeiros, infraestrutura e logística, conexão à *internet* ou até mesmo pela necessidade de capacitação das professoras e professores em adaptar recursos digitais em recursos educacionais digitais (RED).

Esses entraves que afetam toda e educação brasileira são também comuns ao ensino de Geografia, mas como a "a Geografia propicia a exploração das múltiplas capacidades que o aluno possui e pode auxiliá-lo no entendimento do Mundo" SABINO; GUIMARÃES; SANTOS (2022 p. 14).

Diante do exposto, partimos para tratar de uma prática pedagógica que foi realizada em dois momentos distintos e que apresenta uma possibilidade ou um ponto de partida para que professoras e professores possam desenvolver em suas aulas tanto quando há a possibilidade de desenvolver os conceitos e objetos de conhecimento por meio de TDICs ou quando a atividade investigativa envolve materiais e métodos que não são propriamente digitais ou digitalizados.

A prática educativa ocorreu em duas turmas da 1º série do Novo Ensino Médio, durante as aulas de Geografia em uma escola de Ensino Fundamental e Médio integrada com Ensino Técnico de uma rede de educação com unidade em Varginha-MG, em cada momento participaram da aula respectivamente 34 e 38 estudantes.

2 Embora ainda não haja consenso entre a comunidade acadêmica e escolar, muitos estados brasileiros já possuem leis que proíbem o uso de eletrônicos em salas de aula. No final de 2024 estava em medida estava em discussão na Comissão de educação da Câmara de Deputados que em 30 de outubro de 2024 aprovou o projeto de lei 104/2015 que além de proibir os eletrônicos determina que as tecnologias digitais sejam estimuladas nas escolas, mas adequadas as finalidades pedagógicas e restritas à determinadas faixas etárias. Em 14 de janeiro de 2025 a proposta foi sancionada por meio da lei 15.100/25.

Nas duas turmas, as aulas transcorreram em torno do mesmo objeto de aprendizagem: quatro categorias de análise Geográfica, que sejam, Lugar, Paisagem, Região e Território e foram aplicadas de acordo com as seguintes etapas:

1º etapa: Discussão dos conceitos por meio de aula expositiva e dialogada

2º etapa: Produção de um mapa mental por meio de recursos digitais e com registro no caderno.

3º etapa: Coleta de dados nos diversos ambientes da escola e investigação.

4º etapa: Apresentação das conclusões pelos estudantes.

A formulação de conceitos é uma das orientações gerais que impactam o ensino e aprendizagem da Geografia em diferentes níveis. Em torno dessa construção de conceitos está a concepção de que uma das tarefas da Geografia e do professor é mediar os estudantes para que possam construir conceitos e desenvolver o pensamento espacial, contando com os aparatos simbólicos e conceituais próprios da disciplina. (CAVALCANTI, 2012)

Nessa aula percebeu-se que após a 1º e a 2º parte que se desenvolveram em duas horas/ aulas os estudantes conseguiam construir os conceitos, discutir ou citá-los adequadamente e associá-los a imagens, textos, músicas e poemas, mas tinham dificuldade de visualizar e contextualizar no seu cotidiano essas categorias, diferenciando-as ou percebendo e problematizando os signos e significados.

Diante dessa percepção de que era necessário também contextualizar aos espaços de vivência dos estudantes e mediar nesses locais o exercício do pensamento espacial, propôs-se uma atividade prática que desafiasse os estudantes a pensar no contexto dos espaços escolares de vivência.

Essa abordagem do ensino por investigação de acordo com Morais; Ascenção (2022, p. 5):

> tem como premissa estimular a curiosidade e a mobilização dos estudantes, sendo seu objetivo a criação de um estado de inquietação cognitiva ao apresentar informações que conflitam com o conhecimento prévio e as experiências primárias dos discentes.

Diante da temática que tantas vezes parece distante da realidade dos estudantes pelo seu aspecto conceitual e teórico, essa abordagem mostrou-se potente para relacionar os conceitos estudados e para o desenvolvimento crítico dos alunos, incentivando a autonomia e a curiosidade.

Na prática educativa supracitada três desafios ainda estiveram presentes: a mediação dos estudantes no conhecimento da estrutura das atividades investigativa; a Formulação de questões, coleta de dados, análise e apresentação dos resultados e por fim nos dois momentos distintos experimentar a investigação com ou sem suporte de TDICs.

A proposta da atividade, que se desenvolveu nas 3º e 4º etapas, foi então definida da seguinte forma: os estudantes das duas turma foram divididos em grupos com 4 integrantes e precisavam percorrer os diversos espaços da escola (pátio, biblioteca, refeitório, oficinas, laboratórios, salas de aula, auditório e salas da gestão) investigando quatro categorias geográficas Lugar, Paisagem, Território e Região, coletar as informações e dados, observar, fazer registros e retornar à sala de aula para fazer a apresentação dos resultados obtidos.

A primeira atividade (imagem 1 e 2), foi proposta em uma das turmas e no planejamento das etapas os estudantes definiram as rotas a serem percorridas em sala e após essa definição saíram nos espaços da escola coletando dados e capturando imagens a partir dos seus *smartphones* e/ou câmeras digitais e foi solicitado que registrassem aquelas que consideravam que representassem os conceitos escolhidos.

Após essa captura das imagens e associação aos conceitos como lugar, paisagem, território e região os estudantes discutiram e selecionaram as imagens mais representativas dos conceitos selecionados. Depois partiram para outra fase que era a organização das imagens em apresentações digitais para a turma. Nesse momento, outras TDICs passaram a compor a proposta: *tablets, notebooks* e diversos aplicativos de edição de imagens e vídeos em diversos aplicativos *canva*, *google* apresentações, *powerpoint* escolhidos pelos estudantes que além da discussão dos conceitos estudados e criaram a percepção sobre os caminhos percorridos por meio dessas imagens capturadas e selecionadas.

Imagem 1: Estudantes planejando atividade e capturando imagens

Fonte: COSTA, M.J.P, 2023

Imagem 2: Imagens coletadas e apresentadas

Fonte: COSTA, M.J.P, 2023

A segunda atividade, registrada nas imagens 3 e 4 a proposta seguiu o mesmo roteiro da atividade proposta com as TDICs sendo exploradas pelos estudantes, mas agora seria aplicada com outra turma e com a abordagem investigativa que não se baseava na coleta de imagens e registros de dados e nem deveria ter suporte ou uso de TDICS.

Nessa nova proposta os estudantes deveriam percorrer os espaços da escola e por meio da investigação e observação encontrar envelopes com os conceitos e/ou categorias espaciais estudadas. Após encontrarem os envelopes deveriam registrar as interpretações do grupo, discutir e como o conceito discutido poderia designar aquele local da escola, ou justificar como não poderia caso o grupo discordasse entre si.

Após percorrer os caminhos, discutir, registrar as percepções e relatar nos envelopes encontrados, os grupos se reuniram em sala de aula e debateram sobre os registros realizados durante a investigação pela escola e relataram como associaram ou não os conceitos e categorias geográficas aos locais percorridos e observados.

Imagem 3: Estudantes percorrendo a escola e discutindo sobre materiais encontrados

Fonte: COSTA, M.J.P, 2024

Imagem 4: Registro dos dados coletados nos espaços da escola

Fonte: COSTA, M.J.P, 2024

Nas duas atividades dessa prática educativa proposta e aplicada ficou evidente, principalmente na compreensão dos objetos de aprendizagem e conceitos e/ou categorias previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da 1º série do ensino médio que a abordagem por investigação permite experimentar além do pensamento espacial, alguns princípios do raciocínio geográfico puderam ser explorados como: analogia, extensão, diferenciação e localização.

Em consonância com a prática pedagógica desenvolvida, Martins da Cruz e Ascenção (2021, p. 3) apontam que o ensino por investigação é

> Um caminho possível para a construção do raciocínio geográfico que é indicado por documentos oficiais da Educação Básica como a BNCC, seria o ensino por investigação. Sugere-se que, no campo da Geografia, esse caminho se voltaria à interpretação de situações geográficas que exercitem o espírito investigativo na compreensão de espacialidades, como competência de saber pensar o espaço.

Lembrando que "a investigação possibilita a ampliação da compreensão cultural, a interação em escala local, regional e global" (ZUBA, 2012, p.1) também foi possível explorar nessa abordagem a elaboração de hipóteses, o debate, trocas de percepções e a comunicação de resultados.

Assim, não podemos deixar de perceber que o ensino por investigação é um importante aliado na aproximação entre os conhecimentos escolares e científicos, mobilizando a participação ativa dos estudantes na busca pela superação da passividade na apreensão de conceitos geográficos. Ensinar por meio de investigações desenvolve habilidades nos estudantes diretamente ligadas à prática científica, além de proporcionar situações que permitem a construção do conteúdo conceitual da Geografia. (MORAIS; ASCENÇÃO; 2022)

Contudo, não se trata somente da superação de ideias que separam os saberes acadêmicos e da Geografia escolar. Essa prática educativa, é uma, como tantas outras que podem ser elaboradas e experimentadas por professoras e professores provocando os estudantes para a investigação e exploração dos conceitos e categorias geográficas.

Foi possível concluir que as TDICs não formam colocadas em posição central pelos estudantes e não foram imprescindíveis para que a atividade ocorresse ou fosse exitosa, ao contrário, os estudantes conseguiram fazer a investigação nas duas atividades (com ou sem as TDICs), discutir e apresentar suas conclusões para as turmas e demais grupos.

Diante dos resultados obtidos, futuras investigações podem buscar explorar outras metodologias para a integração de diversas tecnologias digitais na abordagem investigativa, explorando como essas ferramentas podem complementar e potencializar a construção do conhecimento geográfico.

Além disso, é importante considerar outras formas emergentes de aplicar essas e outras abordagem quando as TDICs não estão disponíveis ou quando não são a escolha preferida pelos docentes e estudantes para que os estudantes tenham acesso a metodologias que aparentemente são simples, mas representam propostas inovadoras e não necessariamente digitais para o ensino e aprendizagem em Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, trabalho buscou-se discutir sobre o desafio de aproximar a geografia escolar da geografia acadêmica sem comprometer seu rigor científico. Como muito percebido nos trabalhos ainda há um descompasso entre as análises científicas relevantes e a prática escolar, mas pesquisas recentes

indicam novas formas de pensar a geografia, incorporando tecnologias digitais (TDICs) e métodos investigativos.

Tonetto (2017) destaca a integração entre geografia, educação e comunicação, explorando espaços de aprendizagem mediados por tecnologias. Estudos mostram um aumento significativo na pesquisa sobre o uso de TDICs no ensino de geografia. No entanto, desafios como a formação adequada dos professores e o acesso às tecnologias persistem.

Canto (2022) sugere que a cartografia digital oferece novas formas de interagir com mapas, possibilitando abordagens inovadoras no ensino. Apesar das desigualdades socioespaciais, as TDICs têm potencial para aumentar o engajamento dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos complexos.

A abordagem investigativa revelou-se promissora para a construção de conceitos e o desenvolvimento do pensamento espacial, integrando teoria e prática no cotidiano dos estudantes.

As duas atividades realizadas demonstraram que o ensino por investigação é eficaz na promoção do engajamento dos alunos e no desenvolvimento de habilidades científicas. Os resultados indicam que, embora as TDICs não sejam essenciais para o a conclusão e investigação proposta na atividade, integra-las nas práticas educativas pode oferecer novas possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: Pesquisa Covid19. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: Perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jul. 2024.

CANTO, T. S. Cartografia e tecnologias digitais: novas abordagens e linguagens para a sala de aula. 1. ed. Curitiba: CRV, 2022. v. 1. 142p

CAVALCANTI, L S. (2012). Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: Munhoz, Gislaine, Castellar, Sônia Vanzela, Rodrigues, Alexander Cely (orgs.). **Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos**. São Paulo: Xamã: 89-99.

DE MORAIS, J.P J., & de OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO, V.. (2022). SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS À LUZ DO ENSINO DE GEOGRAFIA POR INVESTIGAÇÃO. **Revista Signos Geográficos**, *4*. https://doi.org/10.5216/signos.v4.72439. Acesso em: 13 de maio de 2024.

MORAIS, Jackson Júnior Paulino de. **Ensino de geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais – 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41376/1/ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA%20POR%20INVESTIGA%C3%87%C3%83O%20RACIOC%C3%8DNIO%20GEOGR%C3%81FICO%20E%20ESPACIALIDADE%20DO%20FEN%C3%94MENO_DE%20MORAIS_JACKSON.pdf

FIDELES, Geisa; SEDANO, Luciana. A CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVO EM GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 24, n. 96, p. 318–329, 2023. DOI: 10.14393/RCG249669037. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/69037. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; VOIGT, Jane Mery Richter. Mapeamento de pesquisas sobre as Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de geografia. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia-*RECeT*,** Presidente Epitácio, SP, v. 2, n. 1, p. 39-61, jan.-jul. 2021

Martins da Cruz, D., & de Oliveira Roque Ascenção, V. . (2021). O POTENCIAL DA COREMÁTICA NO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM GEOGRAFIA. **Revista Signos Geográficos,** *3*, 1–26. Recuperado de https://revistas.ufg.br/signos/article/view/69183

SANTOS, R. A. C. de O., GUIMARÃES, I. V., & SABINO, A. L. (2022). O ensino de Geografia em tempos de hegemonia das tecnologias digitais. **Ensino Em Re-Vista**, 29(Contínua), e026. https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-26. Acesso em: 20 de maio de 2024.

STRAFORINI, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27.

TONETTO, Élida Pasini. **Geografia, educação e comunicação: dispersões, conexões e articulações na cibercultura**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TONETTO, Élida Pasini; TONINI, Ivaine Maria. Tecnologia da Comunicação e Informação – TIC nas Geografias: para além da visão instrumental. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v.10, n.2, p.118-124, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85803. Acesso em: 12 fev. 2024.

ZUBA, J. A. G. O ensino da Geografia na atualidade: desafios e perspectivas. **Revista Cerrados**, *[S. l.]*, v. 4, n. 01, p. 109–118, 2006. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/2921. Acesso em: 11 mai. 2024.

CAPÍTULO 4

A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM DIDÁTICA NA PERCEPÇÃO AMBIENTAL GEOGRÁFICA A PARTIR DA IDENTIDADE TERRITORIAL

Adriano Ribeiro Neri
Fabiola Tavares Ferreira
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-4

INTRODUÇÃO

A inserção entre identidade territorial, percepção ambiental e práticas educativas ativas representa um campo de pesquisa promissor, especialmente no contexto do ensino de geografia. Esta pesquisa propõe explorar a potencialidade da concepção de identidade territorial na construção da percepção ambiental entre estudantes a partir da fotografia como linguagem didática, almejando contribuir para o desenvolvimento de um ensino mais sensível às questões ambientais. Ao incorporar a linguagem visual da fotografia como um instrumento pedagógico, buscamos não apenas enriquecer a compreensão conceitual, mas também oferecer uma proposta didática estimuladora para a sala de aula.

A compreensão da identidade territorial é fundamental para contextualizar as relações dos indivíduos com o meio ambiente, despertando o sentido de pertencimento ao local. A percepção ambiental, por sua vez, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados na preservação ambiental. Dessa forma a fotografia como linguagem é motivada pela sua capacidade única de capturar não apenas aspectos físicos, mas também emoções e narrativas subjacentes. Ao utilizar a fotografia como expressão visual, busca-se proporcionar uma experiência educativa enriquecedora, promovendo discussões aprofundadas sobre a relação intrínseca entre identidade territorial e percepção ambiental. Nesse sentido, pretendemos explorar como a integração desses elementos pode potencializar práticas educativas ativas, capacitando os

estudantes não apenas como observadores, mas como agentes ativos na promoção da sustentabilidade em suas comunidades.

O objetivo da pesquisa é analisar teoricamente a eficácia da integração da concepção de identidade territorial no ensino de geografia, aliada à linguagem da fotografia, como uma proposta de didática para promover a construção da percepção ambiental. Busca-se analisar como essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino sensível às questões ambientais, enfatizando práticas educativas ativas que incentivem a participação dos alunos na sensibilização ambiental, fornecendo, assim, uma proposta pedagógica estimuladora e aplicável em sala de aula.

Metodologicamente está pesquisa adota uma abordagem qualitativa e está fundamentada em uma revisão bibliográfica que contempla autores e obras relevantes nas temáticas de identidade territorial, percepção ambiental e fotogeografia, com foco em sua aplicação no ensino de Geografia. A investigação busca compreender como a linguagem fotográfica pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para promover o debate ambiental e o reconhecimento do território vivido pelos estudantes. No que se refere à identidade territorial, a pesquisa toma como principal referência o trabalho de Souza (2020), intitulado "Território e Identidade Territorial: elementos para a identidade territorial", que sistematiza conceitos fundamentais a partir das contribuições de autores como Claude Raffestin, Milton Santos, Rogério Haesbaert e Marcos Saquet. Esses pensadores oferecem uma base teórica sólida para a compreensão da construção social do território e da identidade territorial como expressão do pertencimento e da vivência espacial.

Para a discussão sobre percepção ambiental, destaca-se a perspectiva de Yi-Fu Tuan, autor que explora a relação subjetiva entre o ser humano e o espaço, enfatizando o papel das emoções e experiências na constituição do lugar. Complementam essa abordagem os estudos de Fernandes (2004), Souza (2004) e Pelissari (2004), que articulam a percepção ambiental aos princípios da educação ambiental crítica, reforçando a importância da formação de sujeitos conscientes e engajados com as questões socioambientais.

No campo da fotogeografia e seu uso no ensino de Geografia, os aportes teóricos de Steinke (2014), Dante (2014), Batista (2014) e Costa (2014) são fundamentais. Esses autores demonstram como a fotografia pode ser empregada como recurso didático e linguagem geográfica, possibilitando aos alunos desenvolverem um olhar analítico e crítico sobre os processos espaciais, territoriais e ambientais a partir de suas próprias experiências e registros visuais.

Dessa forma, a pesquisa constrói seu referencial metodológico com base em autores que dialogam entre si e cujas contribuições são essenciais para entender o potencial formativo da fotografia como instrumento de análise geográfica, construção da identidade territorial e fortalecimento da percepção ambiental no contexto escolar.

Este trabalho não apenas se propõe a apresentar uma análise teórica, mas também a oferecer proposta de didática prática aos educadores, contribuindo para a implementação de uma abordagem pedagógica estimuladora e eficaz. Ao adentrar nesse campo de pesquisa, visamos não apenas compreender as dinâmicas envolvidas, mas também fornecer subsídios para aprimorar o ensino de geografia, fomentando uma sensibilidade ambiental mais profunda e ativa entre os estudantes.

IDENTIDADE TERRITORIAL E O PERTENCIMENTO

A identidade territorial está profundamente ligada às experiências, memórias e significados que os indivíduos e coletividades atribuem aos lugares que habitam. Mais do que uma delimitação geográfica, o território é espaço vivido, simbólico e afetivo, onde se constroem vínculos, relações sociais e modos de vida. Refletir sobre o sentimento de pertencimento significa compreender como as relações com o espaço influenciam na construção das identidades individuais e coletivas. O reconhecimento do território enquanto lugar de história, cultura e resistência contribui para a valorização das identidades locais e para a formação de uma consciência geográfica crítica e engajada.

Parte do entendimento sobre a totalidade do espaço está diretamente vinculada às relações de poder que nele se estabelecem. É nesse contexto que o es-

paço se transforma em território, configurando-se como uma construção social marcada por disputas, apropriações e significados. Duas das principais referências teóricas da Geografia nesse campo são Claude Raffestin e Rogério Haesbaert, cujas contribuições são fundamentais para compreender a complexidade do conceito de território. Haesbaert, em especial, constrói seu pensamento dialogando com autores como Henri Lefebvre, sobretudo no que se refere à produção social do espaço. É essencial destacar que tanto o espaço quanto o território são produções sociais, fruto das interações humanas, e não entidades dadas ou neutras, como algumas abordagens ainda sugerem. Por isso, faz-se necessário diferenciar cuidadosamente os dois conceitos, muitas vezes tomados como sinônimos, embora possuam especificidades teóricas e políticas distintas. Para tanto Raffestin definirá que

> O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço" (RAFFESTIN, 2011, p. 128).

A territorialização do espaço está intrinsecamente ligada às relações estabelecidas pelos sujeitos em seus contextos sociais, a partir das identidades que produzem e compartilham. Essa dinâmica revela que o território não é apenas uma delimitação física, mas uma construção social carregada de significados. para Milton Santos, o território usado é definido como a articulação entre o espaço físico — o chão — e a identidade, ou seja, uma relação dialética que expressa o "sentimento de pertencer àquilo que nos pertence" (santos, 2003, p. 13). Já Claude Raffestin compreende o território como resultado das relações de poder, posse e dominação, fundadas na territorialidade — entendida como o conjunto de interações desenvolvidas no tempo e no espaço por diferentes grupos sociais. Diferentemente de autores que vinculam o território à produção do espaço, Raffestin enfatiza a ideia de apropriação, colocando o foco nas estratégias e práticas sociais que dão sentido ao território.

Sousa (2020) corrobora a compreensão de que o território é resultado dos processos históricos das relações sociais. Trata-se de uma construção dinâmi-

ca e em constante transformação, marcada pela mobilidade e pelas múltiplas formas de apropriação. O território articula o tempo histórico com os tempos coexistentes, conectando passado, presente e futuro na vivência dos sujeitos. Por isso, ele não pode ser reduzido a uma dimensão única: abrange aspectos econômicos, políticos e culturais, revelando-se como uma totalidade complexa que expressa as práticas e os sentidos atribuídos pelos diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, a compreensão da identidade territorial está profundamente marcada pelos símbolos, narrativas e iconografias construídas pelos sujeitos a partir de seu território. Trata-se de um processo de significação que confere sentido e identidade ao espaço que lhes pertence — ou ao qual se sentem pertencentes. O aspecto simbólico da territorialidade exerce papel fundamental na consolidação dessas identidades. Como destaca Haesbaert (2014, apud Gonçalves e Peluso, 2023, p. 219), essa dimensão simbólica se evidencia, sobretudo, entre aqueles que, mesmo sem a posse jurídica do território, desenvolvem um forte vínculo identitário com ele. É justamente nesses contextos de ausência formal de propriedade que o sentimento de pertencimento se intensifica, revelando a potência das territorialidades construídas social e culturalmente.

Para Castells (1999, p. 22), a identidade social constitui-se como a principal fonte de significação e de experiência dos indivíduos e dos grupos sociais. A partir dessas dimensões simbólicas e vivenciais, os sujeitos organizam-se e constroem formas de pertencimento que buscam se manter ao longo do tempo e do espaço. Assim, tais identidades sociais, enraizadas em experiências compartilhadas, podem evoluir e se manifestar como identidade territorial.

Haesbaert compreende que a identidade social e a identidade territorial coexistem e se inter-relacionam, apresentando proximidades significativas, uma vez que ambas influenciam a constituição do território e das relações sociais, articulando elementos simbólicos (ideia) e materiais (matéria). Nessa perspectiva, Sousa (2020) reforça que a identidade territorial pode ser entendida como uma expressão da identidade social, manifestando-se por meio do sentimento de pertencimento construído coletivamente. Esse pertencimento se ancora em uma escala territorial específica, à qual o grupo atribui valor e reconhecimento identitário.

Nesse sentido Haesbaert (2014, apud Gonçalves e Peluso, 2023, p. 219) aponta que há uma relação dialética entre território e territorialidade: enquanto o território contribui para a formação da territorialidade, ao permitir que os grupos sociais forjem sua identidade territorial, a territorialidade, por sua vez, também cria condições para a constituição do território. Isso se manifesta especialmente em contextos nos quais os grupos utilizam a territorialidade como instrumento de reivindicação e legitimação de seus territórios.

De acordo com Callai (2004), os sentimentos de identidade e pertencimento que os atores sociais desenvolvem em relação ao território são construídos a partir do espaço vivido — aquele moldado pelas diversas dimensões da vida social, cultural e produtiva. Essa perspectiva reconhece os sujeitos como protagonistas na formação da identidade territorial, conferindo significado às suas experiências e relações com o lugar, o que fundamenta o sentimento de pertencimento.

O conceito de identidade territorial e pertencimento é complexo, mas desempenha um papel essencial na formação dos atores sociais, oferecendo uma base sólida para a criação de vínculos emocionais e culturais entre os indivíduos e seus ambientes. Quando as pessoas se percebem como parte de um território, elas desenvolvem uma conexão profunda com o lugar, com sua história, tradições e paisagens. Esse vínculo fortalece a integração social, promovendo o senso de comunidade e pertencimento. Dessa forma, o sentimento de pertencimento se torna uma totalidade significativa para a autoexpressão e para a compreensão da própria identidade, contribuindo para o enriquecimento da diversidade cultural e a preservação do patrimônio coletivo. Assim, a valorização do pertencimento se revela fundamental na construção de uma identidade territorial sólida e resiliente, enraizada na interação dinâmica entre as pessoas e o lugar que consideram seu lar.

A FOTOGEOGRAFIA COMO PROPOSTA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL

Estamos imersos em um espaço midiático, tecnológico e cibernético, que se encontra em constante transformação. Esse ambiente nos oferece uma variedade praticamente ilimitada de recursos para registrar, criar, compor

e desconstruir diferentes situações a partir de elementos imagéticos. Nesse contexto, a prática fotográfica ganha destaque pela sua ampla acessibilidade, popularidade e difusão. Hoje, a produção de imagens está ao alcance de grande parte da população, seja por meio de câmeras fotográficas, das mais simples às mais sofisticadas ou por dispositivos móveis, como os celulares, que incorporaram tecnologias fotográficas cada vez mais avançadas.

Pensando em uma proposta didática que integre a identidade territorial, percepção ambiental e uso da fotografia na educação ambiental, consideramos algumas estratégias de abordagem.

Segundo Dubois (2011), a fotografia vai além de ser apenas uma imagem; ela é um verdadeiro ato icástico, que não pode ser idealizado fora de seu contexto, incluindo o momento de recebê-la e contemplá-la. Nesse sentido, a fotografia é uma prática humana que interage com o meio, sendo capaz de apresentar e representar tanto o mundo acessível quanto o inacessível. A imagem fotográfica traduz códigos que têm como propósito decifrar eventos, conforme expõe Steinke (2014).

A fotografia não é apenas uma representação visual, mas um ato que envolve a interpretação e a interação do sujeito com o mundo. Como destaca Dubois, ela se insere em um contexto específico, e sua interpretação vai além da simples observação, envolvendo também o ato de contemplação e recepção. A visão de Steinke reforça esse entendimento, sugerindo que as imagens fotografadas não apenas mostram, mas traduzem o mundo, revelando tanto o que é visível quanto o que está fora de nosso alcance direto. Dessa forma, a fotografia se configura como uma ferramenta poderosa para decifrar e comunicar a realidade, seja ela imediata ou simbólica.

Kossoy (2001) afirma que a fotografia surge a partir do desejo de um indivíduo em capturar e preservar uma característica específica da realidade, realizando um recorte temporal e espacial de um momento recente. A fotografia pode ser compreendida como o resultado de uma ação do fotógrafo, que, por meio da tecnologia, escolhe um objeto e define um enquadramento dentro do espaço geográfico para ser registrado.

Sobre o uso da fotografia, Dante corrobora que

> Com respeito a procedimentos que dão origem a verdadeiras técnicas, a história também realça a função utilitária da "fotografia repetida" no âmbito da pesquisa geográfica, está técnica auxiliou o conhecimento sobre a evolução das paisagens; evolução esta que podia ser aferida pelos processos testemunhos iconograficamente. Trata-se de sucessivos registros, executados desde os mesmos pontos de vista, para que a fenologia não iluda o olhar-intérprete (DANTE, 2014, p.21).

Essa técnica permite que as mudanças nos ambientes sejam observadas de maneira objetiva, minimizando as distorções que poderiam surgir da simples observação superficial. Além disso, ela contribui para a construção de uma narrativa visual que não se limita a uma única perspectiva, mas que oferece uma visão contínua e comparativa do espaço geográfico ao longo do tempo, sendo essencial para a compreensão de processos naturais e sociais complexos.

A fotografia, enquanto imagem, funciona como um meio poderoso de transmissão de informações geográficas, pois permite representar a realidade do mundo, o espaço, as sociedades, seres e fenômenos, assim como mapas, esboços e diagramas. Ao estimular o sentido da visão, a fotografia, aliada à Geografia, tem o potencial de tornar o discurso teórico mais acessível e imediato, oferecendo ao leitor uma visão tangível do território e da região frequentemente discutidos pelos geógrafos. No processo de explorar a Identidade Territorial dos discentes, é fundamental trabalhar o conceito de identidade territorial, destacando como os lugares são moldados pela história, pela cultura e pelas relações humanas. A partir dessa abordagem, atividades como estudos de caso sobre as comunidades locais, suas histórias e tradições vinculadas ao espaço, podem ser iniciadas, utilizando entrevistas e fotografias históricas como ferramentas de investigação.

Para compreender a Percepção Ambiental, é necessário explorar como os discentes percebem e se relacionam com o ambiente ao seu redor. Exercícios práticos, como caminhadas guiadas, podem ser realizados para observar detalhes e registrar percepções individuais sobre o ambiente. Esse exercício serve como base para discussões sobre como diferentes perspectivas moldam a percepção do espaço, enriquecendo a compreensão do território de forma pessoal e coletiva.

Nesse contexto Cunha e Leite (2009, p.17) dizem que têm diversos conceitos para o termo "percepção ambiental", mas vale ressaltar que, em todos eles, o principal aspecto a ser mensurado é a questão das relações entre o homem e o meio ambiente, como cada ser o concebe, o quanto reconhece o seu próprio meio, o que espera do seu meio, como o utiliza e sua ação cultural sobre esse meio.

Segundo Fernandes (2004) corrobora que cada ser concebe, reage e responde diversamente às ações sobre o ambiente em que convivem. As respostas ou manifestações daí decorrentes são resultado das percepções (individuais e coletivas), dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada pessoa.

Ainda Fernandes afirma que,

> Desta forma, o estudo da percepção ambiental é de fundamental importância para que possamos compreender melhor as inter-relações entre o homem e o ambiente, suas expectativas, anseios, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas. (FERNANDES, SOUZA, PELISSARI, FERNANDES, 2004, p. 01)

Já o uso da Fotogeografia na Educação Ambiental, pode ser utilizada como a linguagem para capturar e expressar a percepção individual do ambiente. Incentivando os alunos a tirar fotos que representem sua relação com o local, incentivando a reflexão sobre suas escolhas e ângulos para transmitir essa percepção.

Segundo Steinke (2014), corrobora que embora o uso de imagens na Geografia não seja algo recente, pois historicamente elas já integravam os trabalhos da área, o que se coloca como desafio atual é a necessidade de uma nova forma de interpretação dessas representações visuais — uma espécie de alfabetização geográfica por meio da fotografia, que pode ser compreendida como leitura "geoimagética".

Ainda na visão de Steinke,

> A imagem quando coletada, processada, organizada e divulgada, poderá ser um instrumento de excelência para a conscientização e percepção de fatos geográficos. No estágio atual da relação sociedade-natureza é impossível admitir descasos e desinformação, em especial com respeito aos da-

> dos e técnicas de caráter transformador, na busca de empoderamento nas diversas escalas as quais estamos inseridos, enquanto agentes de alteração. (STEINKE, 2014, p. 52)

Mêtailié (1997, apud Dante, 2014) destaca que "não devemos tratar o produto fotográfico apenas como um documento prático que, uma vez lido, seria imediatamente compreendido". Toda imagem, na verdade, exige interpretação, pois é um elemento representativo. A fotografia é frequentemente vista como uma "representação do mundo, do que é real", funcionando como uma forma de mostrar e ser instantaneamente visível. No entanto, é importante lembrar que sua interpretação vai além da simples observação, requerendo um olhar atento que considere o contexto e as múltiplas camadas de significado que a imagem carrega.

De acordo com Azevedo, Steink e Costa Leite (2014), a paisagem capturada em uma fotografia reflete toda a dinâmica territorial e expressa a identidade local, incluindo elementos que descrevem tanto o passado e o presente quanto aspectos que podem surgir no futuro. Para o docente que reconhece a importância dessas propriedades no uso da fotografia, é fundamental incentivar e estimular a observação crítica dos elementos presentes nas imagens. A partir de um referencial teórico, o professor deve promover discussões sobre como esses elementos se encaixam e se relacionam no contexto das ciências geográficas, ajudando os alunos a compreender a paisagem como uma construção multifacetada.

Segundo com Azevedo, Steinke e Leite (2014, p. 158), "a Geografia, enquanto campo disciplinar do conhecimento científico, também se alimenta das demandas cotidianas e concretas da vida em sociedade, profundamente modificada pelos processos globalizantes". Essa afirmação sugere que os conhecimentos geográficos possuem uma aplicabilidade prática, sendo orientados pelo currículo e pelo fazer pedagógico do professor em contextos específicos de tempo e espaço. Além disso, a Geografia busca oferecer ao aluno uma forma de leitura do mundo, proporcionando uma compreensão da realidade com base em elementos que sejam significativos ou que possuam potencial de significação para ele.

Nesse processo a Geografia, ao se alimentar das demandas cotidianas e transformações sociais, permite aos alunos desenvolverem uma leitura crítica da realidade. Nesse processo, a percepção ambiental é fundamental, pois proporciona uma compreensão mais profunda e consciente das dinâmicas do espaço, conectando os estudantes com as mudanças locais e globais. Assim, a Geografia contribui para uma visão holística do mundo, estimulando a reflexão sobre o ambiente em que vivemos.

De acordo com Maia et al. (2019), a ludicidade em sala de aula envolve atividades que têm como objetivo quebrar a rotina, oferecendo formas inovadoras de promover o ensino e a aprendizagem. Para isso, podem ser utilizados diversos recursos, materiais e abordagens, visando tornar o processo de aprendizado mais alegre, prazeroso, pleno e significativo para o aluno. Essa abordagem contrasta com as metodologias tradicionais e conteudistas ainda predominantes em muitas escolas.

Segundo Azevedo, Steinke e Costa Leite (2014), ao apresentar uma fotografia ao aluno, é possível perceber sua reação imediata. Por isso, é importante iniciar um processo crítico sobre a imagem e sua finalidade, realizando uma análise que explore suas múltiplas possibilidades. Essa abordagem permite refletir sobre como a fotografia pode ser utilizada de forma estimulante no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

Para tanto faz-se necessário destacar a importância de promover uma análise crítica da imagem, o que é essencial para desenvolver a percepção ambiental dos alunos. Ao apresentar uma fotografia, o docente não apenas estimula uma reação imediata, mas também convida os alunos a refletirem sobre o espaço e os elementos naturais ou urbanos que compõem o ambiente, possibilitando uma compreensão mais profunda das relações entre o ser humano e o meio. A fotografia, nesse contexto, serve como um estímulo para explorar como diferentes paisagens e fenômenos podem ser percebidos, interpretados e discutidos, contribuindo para o desenvolvimento de uma percepção ambiental crítica e consciente. Isso torna o aprendizado mais significativo, pois conecta os alunos diretamente com o mundo ao seu redor, promovendo um olhar atento e reflexivo sobre o espaço em que vivem.

De acordo com Balbuena, Balbuena e Souza (2020, p. 42), as ciências geográficas devem ser aprendidas e ensinadas de maneira prazerosa, crítica, objetiva e divertida. As práticas lúdicas, quando bem aplicadas, tornam-se um grande atrativo para esse processo de ensino, unificando-o com a percepção ambiental. Nesse contexto, há diversas abordagens para o ensino de Geografia, e a fotografia se destaca como uma ferramenta poderosa não apenas didático-pedagógica, mas também como uma forma de linguagem crítica. Ao utilizar a fotografia, os alunos são incentivados a desenvolver um olhar sensível para a realidade, estimulando a reflexão sobre o ambiente que os cerca e promovendo uma percepção do meio mais aprofundada e consciente do espaço geográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia proposta, que integra a fotografia como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, pode promover uma abordagem inovadora e criativa na construção do conhecimento dos alunos sobre identidade territorial e percepção ambiental. A análise e discussão das imagens que podem ser capturadas pelos estudantes pode ser fundamentais para o desenvolvimento crítico e reflexivo do tema, permitindo uma compreensão mais profunda dos espaços que eles habitam. Ao incentivar os alunos a explicar suas escolhas fotográficas e a relacioná-las com suas percepções do ambiente, poderá ser possível observar uma diversidade de interpretações sobre o território, que vão além do simples conceito geográfico, englobando aspectos emocionais e culturais.

As sessões de análise das fotografias podem proporcionar uma rica troca de ideias e estimular os alunos a refletirem sobre como a identidade territorial se manifesta visualmente e de que forma a percepção ambiental pode variar de acordo com a experiência e o olhar de cada indivíduo. As imagens, como produtos da vivência e da subjetividade dos estudantes, pode ser uma ferramenta eficaz para que eles expressassem suas percepções e análises sobre a realidade que os cerca, promovendo discussões sobre as relações sociais, culturais e ambientais que compõem o espaço geográfico local.

Como resultado final desse processo, o docente pode solicitar aos alunos a criação de narrativas visuais que representem a identidade territorial e a per-

cepção ambiental de suas comunidades. O projeto envolve o uso das fotografias para narrar histórias que abordem as questões ambientais presentes no cotidiano local, tornando visível a complexidade e os desafios enfrentados pelos alunos e suas comunidades em relação ao meio ambiente. Essa produção pode culminar em uma exposição, apresentação ou publicação digital, proporcionando uma plataforma para que os alunos compartilhem suas visões sensíveis com a comunidade escolar e além, ampliando a sensibilização sobre as problemáticas ambientais e estimulando a reflexão sobre as práticas de preservação e valorização do território.

Ao aplicar a fotografia como uma ferramenta de análise e expressão, foi possível observar a validação de Steink (2014), que afirma que, quando a fotografia é utilizada de forma eficaz no ensino, cria-se uma expectativa de aprimoramento contínuo com cada nova abordagem. A experimentação com imagens, seja por meio da escolha do enquadramento, da cor ou dos elementos presentes nas fotografias, proporciona uma reflexão constante sobre a função e a importância da fotografia na análise geográfica. A cada nova experiência com as imagens, os alunos se tornam mais críticos em relação ao seu olhar sobre o espaço e mais conscientes de sua capacidade de representar e interagir com o ambiente de forma significativa.

A integração dos conceitos de identidade territorial e percepção ambiental, mediada pela fotografia, revelou-se uma estratégia eficaz para o aprendizado prático e criativo. Os alunos não apenas poderão compreender teoricamente esses conceitos, mas também serão incentivados a aplicá-los em suas próprias comunidades, utilizando o olhar fotográfico como um instrumento de transformação e análise crítica do espaço. Nesse processo, o papel do professor como mediador é essencial. Ao utilizar metodologias inovadoras e envolventes, o educador facilita o processo de aprendizagem, promovendo uma participação ativa dos alunos e criando um ambiente que favorece a reflexão sobre a realidade vivenciada pelos estudantes.

A metodologia proposta também contribui para o fortalecimento da percepção crítica dos alunos sobre as relações entre o espaço, a cultura e o meio ambiente. A fotografia, ao registrar não apenas paisagens, mas também as his-

tórias e os contextos socioculturais de cada local, torna-se uma poderosa ferramenta para desenvolver uma compreensão holística do território. Esse uso interdisciplinar da fotografia não só enriquece a percepção ambiental, mas também fortalece o senso de pertencimento dos discentes, ao proporcionar um meio para que eles expressem suas identidades territoriais de forma visual e sensível.

Por fim, a pesquisa mostrou que, ao integrar práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo dos alunos, como a fotografia, e ao permitir que eles sejam autores de suas próprias narrativas, é possível criar um aprendizado significativo e conectado com a realidade local. Ao envolver os alunos de maneira ativa no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma reflexão sobre o espaço geográfico e a importância da preservação ambiental, contribuímos para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade na construção de um futuro mais sustentável. A aplicação dessa metodologia pode ser expandida para outros contextos territoriais, permitindo que novos estudos investiguem o impacto dessa abordagem na formação crítica dos alunos e na conscientização sobre questões ambientais a longo prazo.

CONCLUSÃO

A pesquisa enfatizou a relevância de pensar metodologicamente a cerca do Ensino de Geografia para a aplicação da educação ambiental, o estudo é complexo devido à necessidade de ir além da transmissão de conhecimento teórico. Requer um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo não só a compreensão dos problemas ambientais, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas, mudança de mentalidade e adoção de novos comportamentos. Além disso, implica lidar com diferentes perspectivas, desafios culturais e sociais, demandando flexibilidade e criatividade para atender às diversidades de cada contexto educativo

Ao relacionar a concepção de identidade territorial no ensino de geografia com a linguagem da fotografia, oferecemos aos estudantes mais do que um mero olhar sobre mapas e paisagens. Proporcionando uma imersão sensorial que vai além das palavras, permitindo a conexão emocional com o ambiente ao redor. Essa proposta didática não apenas estimula a compreen-

são da geografia local, mas também promove uma percepção ambiental mais profunda, engajando os alunos na preservação e no entendimento da importância de sua relação íntima com o espaço em que vivem. A articulação entre a concepção de identidade territorial e a percepção ambiental, mediada pela linguagem fotográfica no ensino de geografia, destaca-se como um elo crucial para a compreensão holística do espaço.

A fotografia não apenas captura paisagens, mas também documenta narrativas culturais e históricas, enriquecendo a construção da identidade territorial dos alunos no processo de pertencimento ao lugar. Ao incorporar essa abordagem interdisciplinar, fortalecemos não apenas a apreciação estética, mas também a consciência crítica sobre o entrelaçamento complexo entre espaço, cultura e sustentabilidade. Embora a pesquisa esteja fundamentada em literatura acadêmica, sua aplicação tem o potencial de expandir e validar ainda mais esse tema. Estudos subsequentes são recomendados, explorando essa metodologia em diferentes contextos territoriais e investigando o impacto a longo prazo dessa abordagem no desenvolvimento crítico dos alunos.

REFERÊNCIAS

BALBUENA, Leticia Bazzi do Nascimento; BALBUENA, Ronilson Farias Majjione Balbuena; SOUZA, Edevaldo Aparecido. Práticas lúdicas no ensino de geografia: Um olhar para o 6o ano do ensino fundamental. Revista de Comunicação Científica, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 37–48, 2021. Disponível em: https://periodicos2.unemat.br/index.php/rcc/article/view/5167. Acesso em: 30 de jun. 2023

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,1999.

CUNHA, Alecsandra Santos da; LEITE, Eugênia Batista. A CARTOGRAFIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: leitura e interpretação de mapas. Sinapse Ambiental. 2009.

DANTE, Flávio. Reis. Costa. Junior. Aspectos históricos da fotografia e realizações em geografia. In: STEINKE, Valdir. Adilson.; DANTE, Flávio. Reis. Costa. Junior, BATISTA, Everaldo. (orgs.). Geografia & Fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídias – LAGIM, UnB, p. 11-14, 2014.

FERNANDES, Roosevelt S; SOUZA, Valdir José de; PELISSARI, Vinicius Braga; FERNANDES, Sabrina T. Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental. In: ENCONTRO DA ANPPAS, 2, 2004, Indaiatuba. Anais. Belém: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2004.

GONÇALVES, Juliano Rosa. PELUSO, Marilia Luiza. Lugar, território e territorialidade na construção da identidade. Revista Percurso, Maringá, v. 14, n. 2, p. 01-23, dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/61769. Acesso em: 14 de jul. 2023.

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo. et al. Geografia, infância e ludicidade: um diálogo sobre a construção dos conceitos geográficos. Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 1065-1075, 2019. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2951. Acesso em: 30 de jun. 2023.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografía do poder. São Paulo: Ática, 2011. Capítulo 1 – —O que é o território? p. 128-146.

SANTOS, Milton. Por outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUSA, Adriano Amaro de. (2020). Território e identidade: elementos para a identidade territorial. Caderno Prudentino De Geografia, 1(30), 119–132. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7436 . Acesso em: 13 de jul. 2023.

STEINKE, Valdir. Adilson. Imagem e geografia: o protagonismo da "fotogeografia". In: STEINKE, Valdir. Adilson.; DANTE, Flavio. Reis. Costa. Junior; BATISTA, Everaldo. (orgs.). Geografia & fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos. Brasília: Laboratório de geoiconografia e multimídias – LAGIM, UnB, p. 45-75, 2014.

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

TUAN, Yi-fu. Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. DIFEL, 1974.

CAPÍTULO 5

UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMERCIAIS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ENSINO CRÍTICO E REFLEXIVO DO RELEVO E DA GEOGRAFIA: A PAISAGEM EM VALHEIM

Armando Brito da Frota Filho
Michael Baldi Maller Hermenegildo
Jhonatan Luan de Almeida Xavier
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-5

INTRODUÇÃO

A abordagem acerca dos elementos de ordem sociais, culturais e econômicas, ou seja, um viés voltado para Geografia Humana sempre teve uma predileção nos livros didáticos e entre os professores. O primeiro explica-se pela própria evolução do pensamento geográfico brasileiro, devido "Movimento de Renovação da Geografia" enquanto contrarreforma a Geografia teórica quantitativa, e assim a Geografia de forma geral começou a desenvolver um caráter social, posteriormente chamado de Geografia Crítica. Na qual houve ênfase nas questões políticas e sociais em detrimento aos aspectos físicos, o que marcou profundamente os livros didáticos até a atualidade. A exemplo disso, Souza e Furrier (2021) exemplificam como o relevo é apresentada de forma superficial nos livros didáticos do Ensino Médio.

Um ponto importante que se alicerça na dimensão do currículo enquanto documento normativo, no qual há descontextualização e ausência de aprofundamento desses conteúdos no próprio currículo escolar (Louzada; Frota Filho, 2017; Souza; Furrier, 2021), em especial, considerando a estrutura advinda a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No tocante a isso, observa-se que os aspectos naturais da Geografia no âmbito escolar foram negligenciados, relegados a poucas páginas fora de contexto, apresentando conteúdos superficiais (Louzada; Frota Filho, 2017), numa perspectiva utilitarista, apenas de exploração.

Outro ponto nevrálgico jaz na própria formação inicial de professores, a qual "não acompanhou efetivamente essas mudanças, que se mantêm mais presentes no plano dos discursos do que no campo formativo" (AZEVEDO *et al.*, 2012). E no que concerne na formação dos professores de Geografia esse viés de entender que a Geografia acadêmica e Geografia Escolar se diferenciam, e que ensinar na Educação Básica não é mera transposição de conteúdos universitários ao ambiente escolar.

Para Simielli (1999), as preocupações acerca da aplicação das "disciplinas universitárias" no contexto escolar são bastante pertinentes, pelo risco de descaracterização, empobrecimento ou vulgarização dos conhecimentos. A Geomorfologia, por ser uma disciplina com caráter técnico e rígido no âmbito universitário, apresenta desafios adicionais em relação à sua aplicação, transposição e adaptação no contexto escolar. Assim, o questionamento que se coloca é: como tornar esse conteúdo acessível e adequado à realidade e à vivência dos estudantes no contexto da Educação Básica brasileira?

Para tanto, a reposta a esta pergunta pode residir no processo de ensino-aprendizagem, em especial nas práticas pedagógicas e recursos em sala de aula. A exemplo disso, Pereira et al (2011) e Lima (2015 a; 2015 b; 2018) explicitam como o uso de jogos é um caminho efetivo e palatável aos alunos. E na perspectiva do ensino de geomorfologia alguns trabalhos já versaram sobre jogos eletrônicos comerciais para o seu ensino, como Iwahashi *et al.* (2019) e Frota Filho (2021) que propõe o uso do *Minecraft* enquanto recurso em sala de aula, e que confirmam os mecanismos para promover a motivação em crianças e compreensão de estruturas e feições geológicas.

Assim, na perspectiva de um ensino de Geografia que contemple uma perspectiva reflexiva e o professor tenha ferramentas metodológicas ao seu dispor, o presente artigo tem por objetivo discutir a utilização do jogo eletrônico *"Valheim"* como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem crítico e suas possibilidades no ensino de Geografia e Geomorfologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Jogos educativos e comerciais: sua contribuição para práticas pedagógicas

Entende-se que os jogos digitais ou não, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diferentes contextos, entretanto, pensamos ser necessário um esclarecimento sobre as especificidades de cada tipo de jogo, a qual destacamos na abordagem deste texto, os que possuem caráter educativos e de fins comerciais. Destacamos o pensamento de Rocha e Gois (2017), quando pontuam a dificuldade em se conceituar a palavra "jogo" em virtude de toda a sua pluralidade de concepções e contextos de sua produção, inclusive, a complexidade do público a que se destina.

Os jogos educativos ou pedagógicos, são aqueles desenvolvidos com um objetivo de ensinar, desenvolver uma habilidade para um estudante, e podem ser lúdicos ou não, e dependendo do objetivo de aprendizagem, eles podem ser utilizados em diversas faixas etárias, a desejo do docente e do objetivo de aprendizagem a que ele se propõe (Barcellos; Bodevan, Coelho, 2021).

Enquanto os jogos comerciais são aqueles em que o foco central em um nicho de mercado e estão fortemente ligados ao entretenimento, ou seja, seus designs são elencados pensando em um público alvo, mercado e lucros que podem gerar, a depender da dinâmica dos jogos eles podem se tornar populares e chegarem a altos patamares de sucesso e consumo (Schunemann; Garcia, 2023).

Em comparação, os jogos comerciais tendem a ser mais "interessantes" aos usuários por diversas razões, mas uma que se destaca é o investimento feio neles, tanto em pesquisa, produção, design e divulgação. Importante salientar que, mesmo sendo utilizados em muitos contextos escolares, os jogos comerciais por si só não têm a capacidade para ensinar, necessitando de uma intervenção pedagógica ou utilizados junto a integração de educadores, fundamental para que os estudantes analisem os aspectos educacionais em meio ao entretenimento desses produtos.

Tanto os jogos pedagógicos, quanto os comerciais podem ser classificados de diversas maneiras, neste manuscrito, iremos nos ater aos jogos de tabuleiro e eletrônicos, entendendo que podem variar de acordo com a demanda de um público, estudos de mercado e tendências populacionais, e, no caso dos jogos educativos, as abordagens pedagógicas e situações de aprendizagem ainda são consideradas, dadas as especificidades educacionais.

Os jogos de tabuleiro apresentam características que os tornam singulares e muito populares, resistindo ao longo do tempo entre diversos públicos, geralmente ocorrem em uma superfície onde os jogos podem acontecer, mas também abrangem os jogos do tipo carta e de interpretação, mesmo que estes não apresentem uma estrutura básica e física para seu enredo.

Já os jogos digitais apresentam características diferentes, a qual destacamos a sua navegabilidade, imersão e interatividade dada aos jogadores, dentro de um jogo digital, as funcionalidades como a interface e a narrativa são elementos atrativos para o público em um jogo digital, estes, podem, ainda, facilitar a criatividade, conceituação e ampliação de saberes (Santaella; Feitoza, 2009.; Pinheiro, 2007).

Chegando a esse ponto, começamos a inferir algumas reflexões sobre o uso pedagógico de alguns jogos, bem sabemos que muitos docentes os utilizam para dinamizar suas práticas pedagógicas, entretanto, cabe um debate sobre de que forma a inserção desses recursos na sala de aula pode ser eficaz para o alcance de melhores resultados de aprendizagem.

O uso de jogos na escola apenas como forma de entretenimento pode invalidar processos educativos e o desfavorecimento a um cenário que poderia flexibilizar processos de ensino que por muitas vezes, podem ser estáticos. Nesse caso, entendemos que bons exemplos podem trazer à luz ideias inspiradoras, fazendo-nos enxergar a inserção de jogos nas práticas pedagógicas com novos olhares.

Sistematizar práticas com o uso de jogos e documentá-los em escritas acadêmicas, podem fortalecer esse campo de estudo, e auxiliar estudantes e pesquisadores a avançar em temas como a utilização de jogos nas escolas, em consonância com o que se espera da educação neste momento da história, em que buscamos práticas mais contextualizadas com a realidade dos estudantes.

Tratando-se de práticas pedagógicas, é basilar citar a forma adequada de inseri-los na escola, pois os mesmos, proporcionam um momento prazeroso, desafiador e dinâmico. Alertamos que os jogos não podem extrapolar o sentido maior de uma prática pedagógica, que é a aprendizagem de um conteúdo, ou desenvolvimento de uma habilidade específica, os jogos são um meio, e não um fim.

"Os movimentos de renovação da educação brasileira são perceptíveis, em especial no que concerne o uso de práticas com a utilização de música, filme, jornal, revista, jogos de tabuleiro, e recentemente, os jogos eletrônicos" (Pereira *et al*., 2011). "E no que concerne aos recursos didáticos empregados no ensino de geomorfologia destacam-se o uso de terrários" (Louzada; Frota Filho, 2017), oficina de solos (Frota Filho, 2022) e até mesmo maquetes.

"O jogo como meio de aprendizagem é importante em todos os níveis acadêmicos visto seu potencial engajador" (ŠAJBEN *et al.*, 2020), sendo necessário ressaltar que quando se trata de jogos comerciais, os conteúdos escolares não se encontram explícitos no *game*, porém estimulam tanto alunos e professores procurem essas ligações.

Nesse sentido, destacam-se trabalhos de Pereira *et al*. (2011), Lima (2015 a; 2015 b; 2018), e Martins Neto *et al*. (2021) que fizeram dos games meios de trabalhar a geografia em sala de aula, com: *Need for Speed* (urbanização); *City of Rauma* (uso do solo urbano e segregação espacial, aglomerações urbanas, classificação das cidades e rede urbanas); Os Cavaleiros do Zodíaco: Alma dos Soldados (PC) (questões de composição da paisagem); Assassins Creed (paisagem).

E no âmbito da Geomorfologia, Santos (2017), Kuhn (2018), Šajben *et al*. (2020), Sena e Jordão (2020) e Frota Filho (2022) tratam do uso do Minecraft enquanto recurso possível, desde a criação de paisagens e seus estudos, a verdadeiros trabalhos de campo sobre formações de estruturas geológicas-geomorfológicas. Assim, ao considerar Demo (2004) ao apontar que, o estudo ganha uma dimensão nova para o discente quando o mesmo estuda algo que

lhe dê interesse pessoal. Isto se traduz no empenho que os estudantes-jogadores desenvolvem ao jogar, assim conferindo uma camada de conhecimento escolar, mas sem tirar o fator diversão.

Posto isso, a utilização de recursos didáticos, compreendidos como todos os materiais utilizados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto, tem a potencialidade de facilitar a compreensão acerca do assunto abordado pelo professor. Uma vez que, como recurso didático-pedagógico, ele aponta possibilidades para preencher possíveis lacunas deixadas pelo ensino tradicional, ampliando a participação dos discentes no processo de aprendizagem (Souza, 2007; Castoldi; Polinarski, 2009).

Para o presente artigo utiliza-se o jogo eletrônico "Valheim" desenvolvido pela Iron Gate AB e publicado pela Coffee Stain Publishing em 2021, um fenômeno do gênero de sobrevivência e exploração em mundo aberto. Ambientado em um mundo mitológico nórdico, o nome é a união de Valhalla e Helheim, tradicionais da mitologia, onde o primeiro se refere ao grande salão dos guerreiros mortos em batalha e o segundo à terra dos mortos.

Abrimos um espaço para detalhar algumas características de um jogo de mundo aberto, o autor Barbosa (2013) pontua algumas características dos jogos de mundo aberto: Jogos de "ambiente aberto" ou de "mundo aberto" são aqueles nos quais a configuração procedimental do jogo permite ao jogador a exploração de um espaço virtual e a execução de certas ações e apropriações deste espaço em paralelo com uma sequência linear "progressiva" de fases que estrutura uma narrativa construída em torno do personagem central – ou avatar – comandado pelo jogador.

Podemos verificar que, nos jogos de mundo aberto, os jogadores têm uma experiência mais imersiva, pelas facilidades de locomoção e simulação de eventos do cotidiano, como uma conversa entre os personagens, fatores do dia a dia, e elementos que podem fazer com que os jogadores se sintam familiarizados com algumas características dos personagens, fazendo com que alguns jogadores se tenham mais foco em seguir com o enredo.

Ainda de acordo com colocações de Barbosa (2013), nos jogos de mundo aberto, temos a possibilidade de jogar pelo enredo atrativo das histórias, mas também podemos realizar tarefas ou missões que estão fora da história central delineada pelo jogo, podendo, o jogador explorar muitas possibilidades que se abrem a partir dessas missões externas, um jogo de mundo aberto pode ser longo e demorar para ser completado em sua totalidade.

Voltando a discussão acerca do jogo Valheim, o jogador controla uma personagem viking que deve sobreviver em ambiente hostil, lutando contra criaturas sobrenaturais, coletando recursos, construindo abrigos e navios (FIGURA 1), e explorando o mundo em busca de novos desafios e tesouros.

Figura 1: Captura de tela de um abrigo e formas de sobrevivência no jogo Valheim.

Fonte: Jogo Valheim, 2025.

O game possui diversas paisagens que mimetizam uma variedade de paisagens ecossistemas reais (FIGURA 2), como pântanos, florestas, e geossistemas com relevos, rochas e mesmo solos. O sistema de criação e construção se destaca como um dos pontos fortes, já que permite ao jogador criar uma variedade de ferramentas, armas, armaduras e barcos, além da customização de itens e do terreno.

Figura 2: Mosaico com captura de tela de exemplos de ecossistemas e paisagens usados no jogo Valheim.

Fonte: Jogo Valheim, 2025. Org.: Autores, 2025.

A partir da perspectiva de usar os jogos (eletrônicos) comerciais enquanto recurso didático que possibilita um aprendizado lúdico do saber geográfico em articulação com os conhecimentos geomorfológicos, “Valheim” se apresenta como uma, dentre várias possibilidades de jogos que tem potencial para auxiliar no entendimento de conceitos geomorfológicos. Materiais, processos e formas de relevo são possibilidades de aplicação e reflexão, ainda que o jogo não seja especificamente focado em ensinar geomorfologia, mas a utilização pode ser útil para ilustrar determinados conceitos da área.

Como o jogo permite que suas personagens construam estruturas em locais específicos como praias e campos (planícies), penhascos, encostas e serras (FIGURA 3), tal dinâmica pode exemplificar como fatores geomorfológicos afetam a ocupação humana como elencado por Casseti (1991) sobre a apropriação do relevo. Da mesma forma, pode-se elencar o fator antrópico como agente de modificação do relevo, ou ainda discussões/debates sobre erosão e movimentos de massa no contexto da construção de estruturas, considerando encostas e planícies, por exemplo.

Figura 3: Mosaico com captura de tela de exemplos de rformas de relevo, Planícies, encostas e serras usados no jogo Valheim.

Fonte: Jogo Valheim, 2025. Org.: Autores, 2025.

O jogo possui níveis, inimigos, itens e a história que podem ocorrer de forma aleatória ou semi-aleatória com base em algoritmos definidos previamente pelo desenvolvedor. Dessa forma, cada vez que o jogador inicia uma nova sessão, ele encontra desafios e cenários diferentes, aumentando a variedade de exploração e o fator replay do jogo. Além disso, o aluno-jogador sempre verá novas formas de relevo, permitindo que o processo de identificação e análise seja contínuo.

A tentativa de tratar a Geografia a partir de uma abordagem holística e integrada, que leve em conta as intrincadas conexões entre os elementos naturais e sociais que constituem o espaço geográfico, tem a ver com a compreensão da complexidade e da dinamicidade dos processos que moldam o mundo. Põe-se como desafio para os indivíduos envolvidos a inclusão de uma perspectiva crítica e reflexiva, capaz de fomentar a compreensão da realidade socioambiental e o cultivo de uma consciência crítica e participativa nos estudantes em relação ao mundo em que estão inseridos.

Ainda assim, compreendemos que a proposta de utilizar o jogo "Valheim" no contexto da educação brasileira, especialmente no ambiente

formal das escolas, pode não ser viável para todos os professores e estudantes devido às desigualdades sociais presentes no Brasil. Fato evidenciado durante a pandemia de COVID-19, embora a tecnologia ofereça possibilidades na educação brasileira, ela nem sempre se aplica a todas as realidades.

No entanto, em contextos nos quais as condições permitam, o jogo "Valheim" pode ser uma ferramenta valiosa para revelar aquilo que estava presente o tempo todo e que muitas vezes passa despercebido pelos estudantes e professores: a possibilidade de explorar os jogos comerciais como recurso didático. E no caso da Geomorfologia, destacar sua importância e riqueza no cotidiano, indo além da visão utilitarista. Essa abordagem pode ser executada não só por meio do jogo "Valheim", mas também por outros jogos, dependendo dos professores e alunos envolvidos.

Nesse sentido, apontamos outros jogos comerciais que mesmo que não sendo focados especificamente em Geomorfologia possuem potencialidades que poderiam auxiliar em seu ensino, como: "Minecraft" e "Terraria" que oferecem a possibilidade de construção e exploração de ambientes virtuais, estimulando a criatividade e o raciocínio espacial dos estudantes; "*No Man's Sky*" e "Subnautica" apresentam ambientes virtuais bastante diversificados, com ecossistemas, paisagens e formas de vida únicas, estimulando a compreensão de biomas e relevos.

Diante das possibilidades apresentadas pelos jogos eletrônicos citados, com destaque para "*Valheim*", cabe ao docente utilizar suas habilidades para ampliar esses objetivos em sala de aula. O professor precisa estar atento aos interesses e necessidades dos alunos e faça indagações durante a prática, momento em que os mesmos estão mais libertos das obrigações diárias. É importante destacar que não basta apenas discutir o potencial desses jogos na compreensão da Geografia e Geomorfologia, é necessário indicar quais jogos podem ser utilizados e auxiliar os educadores que ainda têm pouca familiaridade com tecnologias interativas. Com isso, é possível utilizar os jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos, e possibilitar uma maior compreensão do ambiente em que vivem.

CONCLUSÃO

A proposta de discutir o jogo "Valheim" como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia e Geomorfologia nos traz à tona a necessidade de superar a visão fragmentada e dicotômica que por muito tempo norteou o ensino da área.

Ao reconhecer a inter-relação entre os elementos naturais e humano-sociais com sua influência mútua na organização e transformação do espaço geográfico temos na prática uma reconfiguração no modo como se constrói o conhecimento em sala de aula, estabelecendo uma nova relação dialógica entre alunos e professores.

Destacamos a contribuição dos jogos digitais como uma possibilidade de dinamizar processos de ensino e aprendizagem, tanto no sentido de aproximar a escola de recursos e práticas que são externos à ela, mas que podem interferir no interno da escola, bem como em atualizar as práticas docentes, abrindo possibilidades de refletir sobre a sua atuação mediante recursos tecnológicos digitais.

Compreende-se, portanto, que a educação deve estar em sintonia com a realidade dos estudantes e que os conteúdos devem ser selecionados com base nas necessidades e interesses dos mesmos, de forma a promover uma aprendizagem significativa e transformadora. Há a necessidade de não se limitar a pensar apenas nos métodos e conteúdo que serão ensinados, mas também na realidade em que esses alunos estão inseridos. Isso significa que os conteúdos devem ser relacionados à cotidianidade desses estudantes, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e relevante.

Desta forma, o jogo "Valheim" se coloca como um exemplo de aplicação entre tantas outras possibilidades, que pode auxiliar no processo de superação de um ensino tradicionalista, para um crítico e contextualizado, que afeta diretamente docentes e discentes.

Compreendemos também, ao longo deste texto, a importância do docente de utilizar o recurso didático com equilíbrio, não fazendo com que a dinâmica do jogo tire o foco dos objetivos de aprendizagem, sendo os jogos um meio para que os conteúdos sejam aprendidos e não a finalidade em si da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARCELLOS, L. S.; BODEVAN, J. A. S.; COELHO, G. R. A ação mediada e jogos educativos: um estudo junto a alunos do ensino médio em uma aula de Física. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, v. 38, n. 2, p. 853 - 882, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e72011. Acesso em: 18 jan. 2025.

BARBOSA, R. C. G. Em campo aberto - Ações significativas e o lugar do jogador em jogos de ambiente aberto. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL,12., 2013. **Anais** [...]. São Paulo: 2013.

CALLAI, H. C. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, v. 1, p. 128-139, 2011.

CARVALHO, A. V. V. **Ludus Magisterium:** uma rede de aprendizagem em torno dos jogos de tabuleiro na educação. 2022. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CASSETI, V. **Ambiente e apropriação do relevo**. São Paulo: Contexto, 1991.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009. **Anais** [...] - Ponta Grossa, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009

DEMO, P. **Pesquisa Participante:** Saber pensar e intervir juntos. 1 ed. Brasília: Liber Livro, 2004. 139p.

FROTA FILHO, A.B. **Eu estava aqui o tempo todo e só você não viu:** a geomorfologia no minecraft como recurso no ensino básico. 2022. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) - Colégio Pedro II, 2022.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v.27, n. 1. p. 167 - 178, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515. Acesso em 18 fev. 2022.

IWAHASHI, J.; NISHIOKA, Y.; KAWABATA, D.; ANDO, A.; UNE, H. Development of an online learning environment for geography and geology using Minecraft. **Abstracts of the ICA**, v.1, n. 143, 2019.

KUHN, J. Minecraft: Education Edition. **Calico journal**, v. 35, n. 2, p. 214-223, 2018.

.

LEFFA, V.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **Revista (Con)Textos Lingüísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1. p. 358-378, 2014.

LIMA, M. R. O. A geografia dos jogos eletrônicos: vilões, heróis e sua espacialidade. In: Encuentro de Geógrafos de América Latina, 15., 2015. **Anais** [...] Havana: 2015.

LIMA, M. R. O. **A Geografia dos/nos jogos eletrônicos:** diálogos entre games, espaço e ensino. 2018. 253 f. Tese (Doutorado em geografia) - UERJ, Rio de Janeiro.

LIMA, M. R. O. Videogame e ensino: a geografia nos games. **Giramundo**, v. 2, n. 3, p. 79-86, jan./jun. 2015.

LOUZADA, C. O. FROTA FILHO, A. B. Metodologias para o ensino de geografia física. **GEOSABERES**: Revista de Estudos Geoeducacionais, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan. / abr. 2017.

MARTINS NETO, A. V. NASCIMENTO, C. J. S.; TAVARES, R. J. C. Jogos digitais e o ensino de geografia: uma revisão sistemática da literatura nacional. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 12, n. 22, p. 39 - 49, jan./jun. 2021.

NASCIMENTO, J. M.T. S.; CAMPOS, F. L. A importância da utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de genética em escolas públicas no Município de Parnaíba – PI (Brasil). **Revista Espacios**. v .39, n. 25, 2018. p. 30-41. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p30.pdf. Acesso em 22 mar. 2023.

PEREIRA, F. L. F.; ARAÚJO, S. L. HOLANDA, V. C. C. As novas formas de ensinar e aprender Geografia: os jogos eletrônicos como ferramenta metodológica no ensino de Geografia. **GEOSABERES:** Revista de Estudos Geoeducacionais**,** v.2, n.3, p. 34-47. 2011. Disponível em: http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/75. Acesso em: 22 abr. 2022.

PINHEIRO, C. M. P. **Apontamentos para uma Aproximação entre Jogos Digitais e Comunicação**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RADER, E.; LOVE, R.; REANO, D.; ZOUSAY, T. A.; WINGERTER N. Pandemic Minecrafting: an analysis of the perceptions of and lessons learned from a gamified virtual geology field camp. **Geoscience Communication**, v.4, n.4, p.475-492, 2021.

ROCHA, J. S.; GOIS, J. Aproximações entre as concepções de jogos e a Teoria da Ação Mediada no Ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

ŠAJBEN, J.; KLIMOVÁ, N.; LOVÁSZOVÁ, G. Minecraft: education edition as a game-based learning in Slovakia. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES, 12, 2020. **Proceedings** […]. 2020.

SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. **Mapa do jogo:** a diversidade cultural dos games.1 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 272 p.

SANTOS, T. N. **A utilização do jogo minecraft como uma ferramenta didático-pedagógica na valorização do ensino lúdico**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em tecnologias da informação e comunicação) – Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SCHÜNEMANN, L. H. A. GARCIA, T. R. Aplicabilidade de Jogos Digitais Comerciais na Educação: Uma revisão da literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 34., 2023. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 752-763.

SENA, C. C. R. G.; JORDÃO, B. G. F. The possibility of developing geographic and cartographic education using Minecraft. **Abstracts of the ICA**, v. 2, n. 31 2020.

SENA, Í. S.; FONSECA, B. M.; ANDRADE, B. A.; MOURA, A. C. M. Minecraft como ferramenta de visualização e interpretação da paisagem de interesse para a geodiversidade de Minas Gerais-MG. **Revista de Geografia**, v. 35, n. 4, p. 120-130, 2018.

SILVA, W. D. Geografia em jogo: algumas possibilidades de abordagem dos videogames na Geografia. **Ateliê Geográfico**, v. 10, n. 1, p. 140-159, 2016. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/35202. Acesso em: 21 mar. 2022.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In. CARLOS, A.F.A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SOUZA, A. S.; FURRIER, M. Relevo brasileiro nos livros didáticos: equívocos e lacunas na representação em mapas e perfis topográficos. **Revista Brasileira de Geomorfologia**, v. *22*, n. 4, 2021. Disponível em: https://rbgeomorfologia.org.br/rbg/article/view/1993. Acesso em: 8 maio 2022.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO,1.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "Infância e Práticas Educativas", 13. **Anais** [...] Maringá: UEM, 2006.

CAPÍTULO 6

O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CENTRO DE EXCELÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PEDRO DINIZ GONÇALVES

Fábio Ferreira Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-6

INTRODUÇÃO

A educação é algo crucial no desenvolvimento de uma sociedade, pois possibilita a construção de novos horizontes na vida das pessoas que buscam uma melhoria na qualidade de vida. Nesse aspecto, pensar no ensino que busque uma aprendizagem eficaz e significativa requer novas formas de aprender em sala de aula através do uso de metodologias de ensino que auxiliem o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. Dessa maneira, este artigo tem como foco analisar o uso de recursos audiovisuais no ensino de geografia e seus rebatimentos na construção do conhecimento Centro de excelência de educação em tempo integral Pedro Diniz Gonçalves[1].

Nessa ótica, o professor tem um papel fundamental na construção do conhecimento, pois sua medicação possibilita a interação entre o aluno e os conteúdos de ensino. A utilização de diversos recursos audiovisuais como ferramenta metodológica em sala de aula pode auxiliar o professor no processo de ensino.

A partir desse viés, entende-se que o professor deve buscar metodologias que chamem a atenção do aluno para a sociointeração em sala de aula e induza-o a participar como sujeito ativo e reflexivo nos diversos ambientes escolares. Destarte, a condução do trabalho docente torna-se mais eficaz com a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

1 O Centro de excelência de educação em tempo integral Pedro Diniz Gonçalves está localizado no Município de Areia Branca, Sergipe.

Diante das adversidades na construção do conhecimento, o professor tem um papel importante na medicação da tecnologia com a aprendizagem, uma vez que muitos alunos ainda não tem o domínio da ferramenta e precisa de auxilio para manusear as tecnologias educacionais. Nesse sentido, o uso de recursos audiovisuais no ensino de geografia no colégio estadual Pedro Diniz Gonçalves tornou-se eficaz, na medida em que o professor se utilizou metodologicamente do computador, da tv e do uso de celular *como fonte de pesquisa e na localização do espaço através do GPs e google maps),

Sendo assim, o professor tem um papel fundamental na medição do aluno e do conhecimento que são sistematizados a partir do uso de recursos metodológicos em sala de aula. Desse modo, a utilização de recursos audiovisuais e de TIC's na educação torna-se atrativa para o alunado, uma vez que nesse período de globalização a utilização de tais ferramentas torna-se prazerosa e estimulando no contexto de novas formas de aprender.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO E O PAPEL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

A escola enquanto instituição social e política vêm passando por vários processos e mudanças no conhecimento, na organização e nas formas de ensinar nas últimas décadas. Essas mudanças dão novas características e formas de enfrentamentos das realidades socioeconômicas vigentes na sociedade brasileira. Nesse aspecto, todas essas mudanças articuladas e trazidas à tona, a partir de documentos e legislações específicos, tiveram significativos rebatimentos na educação e, por conseguinte a escola viu-se "obrigatoriamente" a necessidade de se adaptar aos novos tempos instituídos pelas mudanças no modelo de ensino, inclusive com a implementação da BNCC.

Nesse bojo, corroboro com Freire (1996) ao enfatizar sobre tais mudanças na concepção educacional têm rebatimentos significativos no processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de que,

> a cerca da concepção de educação, para o qual, "como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendi-

> dos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento". (FREIRE, 1996, p. 110)

A partir dessa compreensão podemos entender que o professor tem um papel fundamental no direcionamento das atividades pedagógicas em sala de aula, visto que com todas essas mudanças na educação, principalmente com a aplicação da BNCC, sua forma de conduzir a aprendizagem perpassa os novos "padrões" estabelecidos no currículo escolar.

Diante desse contexto, a educação é vista sob uma perspectiva das teorias críticas do currículo, pois há uma compreensão acerca da ligação entre educação e ideologia. Sendo assim, no processo educacional, cabem aos professores à tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, promovendo discussões sobre as práticas sociais, políticas e econômicas em que eles estão inseridos, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle, permitindo-os e instigando-os a participar e questionar, posicionando-se criticamente.

Alinhada ao cenário contemporâneo, a escola se propõe a desenvolver uma linha socioconstrutivista de conhecimento, tendo as interações entre aluno-professor e aluno-aluno como elemento essencial no processo de aquisição do conhecimento. Esta proposta metodológica pressupõe a observação do meio e o contato do aluno com o que já foi descoberto, para organizar o conhecimento e desenvolvendo com os conteúdos programáticos pela BNCC. Neste sentido, espera-se a formação do aluno "autônomo" por meio da aprendizagem significativa, tendo como base o diálogo reflexivo e a reciprocidade entre professor-alunos na construção de uma aprendizagem significativa.

Para isso, o planejamento deve ser realizado de forma participativa, levando-se em consideração tanto as condições internas da escola quanto da comunidade para a tomada de decisões. Destarte, o professor, sendo um mediador das relações sociais, seleciona de forma intencional e pedagógica os recursos didáticos em função dos seus objetivos, planejando ações sistematizadas para que os alunos possam compreender e aprender os conteúdos de ensino.

Nesse bojo, os professores realizam atividades diagnósticas na primeira semana de aula, a fim de orientar o planejamento anual de curso, partindo do

nível de conhecimentos e habilidades que os alunos já possuem, sendo feitas de forma oral, através da sondagem dos conhecimentos prévios; escrita – através de atividades baseadas em habilidades que os alunos devem dominar para a série na qual se encontram; e através de leitura em voz alta, para identificação do nível de fluência e/ou reconhecimento de letras e sons que os alunos apresentam.

É nesse contexto que a metodologia de ensino deve buscar uma interação com o currículo e a BNCC para que a aprendizagem torne-se eficaz. Dessa forma, como recursos pedagógicos têm-se: o livro didático, jogos de alfabetização, jogos didáticos adquiridos com recursos do FNDE, mapas, Data Show, TV, aparelho de DVD, Caixa amplificada, internet, etc.

Partindo dessa analise, percebe-se que,

> Pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos. Desse modo, considera-se que a prática educativa da construção de conceitos, atitudes e procedimentos, socialmente, no grupo familiar ou na escola, se faz considerando o conhecimento prévio do aluno, participando do processo de aprendizagem. (CASTELLAR, 2005, P. 220)

A partir desse viés, percebe-se que a pratica docente é moldado por objetivos, estrutura de conteúdo, conceitos e práticas cotidianas, no qual está dialogando com os alunos sobre suas experiências de vida torna-se mais fácil perceber e criar condições para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa e plausível. Nesse sentido, as metodologias de ensino são necessárias, pois possibilitam a utilização de diversos recursos metodológicos que nortearão a o ensino em sala de aula.

Corroboro com a afirmação de Castellar (2005), ao enfatizar que

> a ação docente está, portanto, relacionada com os objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão. (Ibid, p.222)

Sob esta ótica é que podemos compreender a importância da utilização de recursos metodológicos em sala de aula a fim de instigar a participação dos alunos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Tais metodologias de ensino, aliado ao método de analise direcionado pelo professor pode transformar a educação em uma arma fundamental no combate as injustiças sociais.

Dentre os diversos recursos metodológicos e pedagógicos que constituem o aparato de metodologias de ensino, podemos selecionar os recursos audiovisuais, nos quais constituem nosso objeto de pesquisa. Para tal, vivenciamos uma sociedade globalizada, constituída por uma sociedade em rede, aonde as trocas de informações e comunicações vêm promovendo mudanças significativas na forma como as pessoas se relacionam, se comunicam, comercializam produtos, estudam, dentre outras funções na era digital.

Partindo da concepção de Cavalcanti (2013), podemos compreender a importância do uso de metodologias de ensino em sala de aula, pois permite compreender a ciência geográfica em sua totalidade. Nesse sentido,

> a metodologia do ensino está ligada ao método da ciência geográfica e aos métodos da cognição em geral. Sendo assim, deve estar voltada ao seu papel de viabilizar o desenvolvimento mental dos alunos, que ocorrerá em atividade, pelo desenvolvimento dos processos mentais (cognitivos e emocionais). A atividade própria do ensino é a construção de conhecimentos pelo aluno, uma atividade intelectual que requer teoria, nesse caso, requer teoria geográfica, o que reforça, mais uma vez, a relevância de estudos teóricos e metodológicos no campo da didática da Geografia. (CAVALCANTI, 2013, 201)

Nesse contexto, não podemos negligenciar o uso de recursos metodológicos no desenvolvimento dos processos cognitivos, afetivos e emocionais que são desenvolvidos ao longo do período letivo possibilitando um melhor rendimento escolar. Para Castellar (2011),

> o uso de recursos tecnológicos tais como computadores, portais, softwares, jogos digitais, *tv's, datashow* e outras ferramentas permitem que a aula se torne mais atraente e instigante, mas apesar das inovações, este uso ainda não é uma realidade em todas as escolas. No entanto, também é verdade que inúmeros fatores corroboram para este fato, dentre eles a falta de uma estrutura adequada, como laboratórios e/ou salas multimídias, equipamentos, funcionários de suporte, e o mais importante e quase decisivo, para este quadro: uma formação consistente para professores, o que acarreta uma resistência a estas novas formas de ensinar e aprender. (CASTELLAR, 2011, p.114, grifos nossos)

É nesse viés que veremos como o uso de recursos audiovisuais e as tecnologias de informação e comunicação (TICs), vêm aderindo ao espaço escolar como ferramenta metodológica na sala de aula que possibilitam aos alunos a construção do conhecimento e uma melhoria nas atividades pedagógicas no espaço escolar.

OS RECURSOS AUDIOVISUAIS E AS NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGEM

No contexto atual da educação as discussões a cerca do uso de tecnologias digitais na escola torna-se imprescindível, uma vez que na BNCC já traz em uma das suas dez competências o uso de tais metodologias de ensino.

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma critica significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2022, p.09).

Nesse viés, os avanços das tecnologias digitais e de comunicação a partir da globalização trazem importantes reflexões a cerca das metodologias de ensino e sua aplicabilidade em sala de aula. Ou seja, a necessidade de terem-se planejamentos flexíveis no âmbito escolar torna-se frequente no contexto de mundialização do capital e das mudanças das relações sociais na educação.

É nessa perspectiva que as "novas tecnologias" no âmbito educacional parece está cada vez mais frequentes e a necessidade do professor e alunos interagirem com a modernidade digital torna-os protagonistas do conhecimento. Desse modo, torna-se necessário a escola contextualizar e refletir sobre as tecnologias digitais e as mídias nas atividades pedagógicas como aporte no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Braga (2014),

> o uso de recursos tecnológicos na educação, mais especificamente da internet, tem provocação grandes mudanças nas maneiras de se pensar o ensino e a aprendizagem. Trata-se não apenas de enxergar a internet como uma fonte de recursos materiais úteis a educação, mas de ressignificar o processo educacional como um todo, uma vez que a comunicação, a

> pesquisa e a aprendizagem assumem dimensões diferenciadas, diante da velocidade com que muitas informações chegam aos estudantes. (BRAGA, 2014, p. 19)

A utilização da internet em sala de aula traz uma gama de possibilidades didático-pedagógica, no qual o professor deve mediar o acesso à informação e a pesquisa. Desse modo, é necessário formações pedagógicas direcionadas aos docentes e discentes como forma de mostrar as possibilidades do uso e manuseio dos recursos tecnológicos, como o computador e o celular, em sala de aula. Corrobora com a autora Braga (2014) quando mostra que

> uma grande e crescente quantidade de materiais educacionais é disponibilizada na internet, no formato de softwares, jogos, simulações, imagens, vídeos, dentre outros. Há profissionais da ciência da computação e outras áreas ligadas à informática e a educação tecnológica envolvidos com a produção e disponibilização desses materiais. Por outro lado, há professores, pesquisadores e estudantes que os buscam e os utilizam para o ensino e a aprendizagem. (Ibid., 2014, p. 19)

Nesse processo podemos destacar os recentes acontecimentos oriundos da covid-19 que teve impactos significativos nas novas formas de escolarização na educação, como o avanço do ensino remoto (ead) e o ensino híbrido. Destarte, a implementação de tecnologias na educação perpassa inúmeros fatores que podem ou não contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, a depender da condição em que são utilizadas tais ferramentas metodológicas.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS NOVAS FORMAS DE APRENDER

A utilização de metodologias de ensino que possibilitem a construção do conhecimento e uma melhor aprendizagem em sala de aula é sempre um desafio para os professores, pois às vezes a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos dificulta o processo de ensino na escola. Nesse aspecto, com as dificuldades de se adaptarem as novas tecnologias educacionais, o uso do livro didático ainda é um instrumento importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, com a globalização em todas as esferas da vida, o professor foi tendo que se adaptarem as novas exigências que surgiram com as mudanças técnico-cientifica-informacional deste período. Ou seja, os recursos tecnoló-

gicos foram sendo introduzidos na escola como ferramenta pedagógica que auxilie o professor na sala de aula.

A partir das mudanças na forma de ensinar e aprender em sala de aula, o professor começou a buscar meios de aprimorar sua medicação do conhecimento através da utilização de novas tecnologias educacionais e buscar cada vez mais aprender e se inteirar desse novo mundo onde a tecnologia está se sobrepondo as antigas formas de aprender. O uso de recursos audiovisuais e da Internet tanto oferece riscos no seu uso como também oferecem benefícios, pois se forem bem manuseados pelos docentes promoverão um grande avanço no ensino das escolas públicas.

Nesse contexto, cada vez mais estamos vivenciando a utilização de recursos audiovisuais como proposta metodológica no ensino, uma vez que desperta o interesse dos alunos e permite uma aprendizagem diferenciada. É importante salientar que a utilização de vídeos, pesquisa na internet, explanação no Datashow e o manuseio do computador contribui para uma dinâmica pedagógica em sala de aula.

Nesse processo, o professor tem um papel de mediador no processo de ensino/aprendizagem, ficando sob sua responsabilidade a transmissão dos conteúdos a serem trabalhados teórico-metodologicamente, refletindo no processo de avaliação contínua dos alunos. Sobre o papel dos professores, Tiffin e Rajasingham (2007) salientam que,

> os bons professores, como Sócrates, elaboram e reelaboram o ensino para administrar sua interação com os alunos. É um processo em grande parte muito intuitivo, derivado da memória de como se aprendeu quando se era aluno, com o reforço de uma memória departamental incorporada em uma boa secretária administrativa. Ao contrario de Sócrates, contudo, os professores de hoje têm de acomodar o nível micro de ensino ao nível macro da organização universitária. (TIFFIN & RAJASINGHAM, 2007, p. 73)

O uso de recursos audiovisuais na educação possibilitou uma variedade metodológica de ensino que contribui para a o aprimoramento da aprendizagem em sala de aula. Podemos salientar que com a introdução da Internet como ferramenta de aprendizagem, muitos alunos passaram a fazer pesquisas sobre diversos temas oriundos das discussões me sala de aula.

No ensino de geografia, principalmente da cartografia, o uso da internet permitiu os alunos conhecerem novos lugares através do uso do geoprocessamento, onde o google maps possibilitou interagir com o mundo e sua localização espacial. Hoje presenciamos a utilização do GPs em nosso dia a dia para localizar uma rua, uma cidade, ou até mesmo mandar a localização para alguém ou utilizar nos aplicativos de entrega de produtos via delivery ou pedir um táxi.

Nesse sentido, cabe ao professor fazer o uso consciente dos recursos audiovisuais em sala de aula pra que o ensino torne-se prazeroso. Podemos destacar a utilização da caixa de som, como suporte pedagógico, no qual o professor trabalhe a interpretação da letra da música e construa uma dinâmica na escola.

Na educação, professores e alunos praticam formas de comunicação novas. MORAN (2006) ressalta que:

> a comunicação torna-se mais e mais sensorial, mais e mais multidimensional, mais e mais não-linear. As técnicas de apresentação são mais fáceis hoje e mais atraentes do que nos anos atrás, o que aumentará o padrão de exigência para mostrar qualquer trabalho através de sistemas de multimídia. O som não será um acessório, mas uma parte integral da narrativa. O texto, na tela, aumentará de importância, pela sua maleabilidade, facilidade de correção, de cópia, por seu deslocamento e sua transmissão. (MORAN, 2006, p.15)

Dessa forma, os alunos começam aumentar as conexões linguísticas, pois está interagindo com textos, imagens, narrativas, sites e etc., através dos meios tecnológicos, como o celular e o computador.

Por meio de dispositivos, como os *links* de internet e aplicativos, há um modo de circulação dos textos que buscam preencherem os espaços da Internet, na intertextualidade da linguagem. A comunicação virtual introduz um conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar. Todo computador interligado à Internet possui a capacidade de transmitir palavras, imagens, e sons, não se limitando apenas aos profissionais da área da comunicação de massa.

A linguagem da Internet tem seus propósitos, os quais estão sendo encaminhados para um novo modelo de comunicação. Ela constrói-se a partir de

uma língua comum, adaptando vocábulos e em alguns casos buscando apoio na língua inglesa. A Internet já pode ser vista como um veículo de comunicação com uma linguagem acessível à maior parte dos leitores.

Desse modo, cabe ao professor buscar práticas pedagógicas que utilizem estes recursos audiovisuais e metodologicamente possam trazer uma melhoria no ensino e na aprendizagem possibilitando o aluno a compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula e ao mesmo tempo interagir na construção do saber geográfico na sala.

NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA: DESAFIOS A SER SUPERADOS

Compreendendo o universo educacional, perceba-se que a educação vai além da transmissão de conhecimento, ou seja, o processo educacional busca formar cidadão críticos e reflexivos na sociedade. Tendo em vista essa analise entender o uso de recursos tecnológico nos dias atuais faz parte do desenvolvimento do capitalismo, e neste atual cenário de globalização, onde a escola tem um papel crucial nas transformações socioeducacionais, o uso de tecnologias na educação torna-se uma importante ferramenta para auxilio o professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a utilização de televisão para ajudar a passar vídeos e filmes, o uso do Datashow e computador para explanar slides e filmes, e o manuseio de caixa de sons para promover a utilização de musicas e sua interpretação no ensino de geografia, possibilitam um grande desenvolvimento cognitivo do aluno e consequente sua participação na sala de aula.

Nesse viés trazer para a sala de aula recursos que estimulem a pesquisa e a participação do aluno pode ser eficaz no desenvolvimento da aprendizagem. Destarte, podemos perceber nas figuras 01, a utilização de tais recursos em sala de aula.

Figura 01. Uso de recursos audiovisuais na sala de aula

Fonte: trabalho de campo, 2024.

Trazer essas metodologias de ensino para a sala de aula permite que o aluno possa interagir nas discussões sobre o tema proposta em aula e dinamizar a aprendizagem através do uso de tais recursos. Assim, os recursos audiovisuais proporcionam um momento de descontração, aprendizagem, entusiasmo e dinâmico na formação discente, contribuindo para um melhor rendimento escolar.

No Centro de excelência de educação em tempo integral Pedro Diniz Gonçalves, os professores buscaram trazer as novas metodologias de ensino nas turmas da educação de jovens e adultos como procedimentos que venham a despertar no aluno a vontade de aprender de forma diferente, ou seja, através do uso de recursos audiovisuais os alunos possam compreender os conteúdos de ensino e participar com historias de vidas ou experiências cotidianas que exemplificam a realidade posta.

Nesse contexto percebe-se que as novas tecnologias vieram para ficar, não ara substituir o trabalho do professor, mas como recurso metodológico que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem e garanta ao aluno superar as dificuldades e melhorar a qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lacunas que existem no processo educacional podem ser amenizadas com a utilização de tecnologias audiovisuais, embora está não ser o único meio de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. Destarte, a necessidade de investimentos na educação e no aperfeiçoamento de professores e demais funcionários na escola torna-se importante para que a educação possa ser transformadora e emancipadora.

Nesse âmbito, a sala de aula é um lugar sagrado, onde a as palavras se transformarem em saber e a medicação do professor é fundamental para que o ensino floresça e a aprendizagem seja gratificante. Assim, buscar novas metodologias de ensino, como por exemplo, o uso de recursos audiovisuais, possibilita uma aprendizagem melhor e de qualidade, no qual privilegie o saber do aluno e a construção do conhecimento.

A partir das colocações apresentadas ao longo desta reflexão sobre o uso de recursos audiovisuais no ensino de geografia no Centro de excelência de educação em tempo integral Pedro Diniz Gonçalves podemos compreender que a utilização de tais mecanismos metodológicos nas aulas de geografia possibilitou uma aprendizagem diferente e instigante, pois os alunos sentiram-se dispostos a aprender ouvindo, vendo e trabalhando com os recursos tecnológicos em sala de aula.

Nesse exposto, a utilização de filmes, vídeos, músicas - e até mesmo o celular como fonte de pesquisa, serviu para que os alunos mergulhassem nas trilhas da aprendizagem e compreende-se que a educação vai além da exposição de conteúdo em sala de aula. Assim, com a medicação do professor, a utilização dos recursos audiovisuais trouxe uma nova dinâmica em sala de aula contribuindo para uma melhoria no ensino e na aprendizagem.

Sendo assim, trazer para a sala de aula inovações tecnológica como recurso metodológico possibilitou uma melhor aprendizagem e uma dinâmica no ensino, nos quais o professor pode compreender a importância da relação aluno – cotidiano e transformar a educação em algo prazeroso e instigante nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Juliana; MENEZES, Lilian. Introdução aos objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Juliana (org.). **Objetos de aprendizagem: Introdução e fundamentos**. Santo André: EDUFABC, 2014**.**

BRASIL; Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, 2022.

CASTELLAR, S.M.V. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: A psicogenética e o conhecimento escolar. **CAD. CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

MORAN Jose Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Construir notícias, nº 31, ano 05, novembro/dezembro, 2006, p.15.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. ; **A universidade virtual e global**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto alegre, artmed, 2007.

CAPÍTULO 7

CONHECENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO HISTÓRICA E DO ESPAÇO SÓCIO GEOGRÁFICO BRASILEIRO POR MEIO DA OBRA FÍLMICA "UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA"

Maria dos Anjos Pereira Rodrigues
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-7

INTRODUÇÃO

A linguagem cinematográfica nos incute fascinação, nos mostram outras realidades e também mostra a realidade sobre diversos prismas, com narrativas de diversos gêneros precisamos pensar os usos e atribuições na formação e no acesso à informação por meio da imagem.

Devido à impressão de realidade que a obra fílmica nos traz, e a força da imagem na construção de uma história, o espectador não fica passivo a seus efeitos mas dialoga com a obra com sua visão de mundo e tudo aquilo que o cerca.

O objetivo geral deste artigo foi analisar o processo de formação histórica e do espaço sócio geográfico brasileiro e perspectiva futura por meio da linguagem cinematográfica do filme "Uma história de amor e fúria". Compõe como objetivos específicos deste artigo: mostrar como os períodos históricos podem ser aprendidos e visualizados com o aporte cinematográfico e entender o passado histórico e seu contexto geográfico, para a construção de um presente mais justo e um futuro melhor para todos.

A proposta metodológica para atingir os objetivos propostos, tem em vista a natureza qualitativa do estudo que teve aporte por meio da pesquisa bibliográfica**,** documental e representação cultural.

Desenvolvemos neste artigo dois tópicos, no primeiro a temática será "Um panorama do contexto histórico e sócio geográfico do Brasil", onde pro-

curamos mostrar este panorama baseado em algumas referências clássicas para entender o contexto histórico brasileiro.

No segundo tópico, trazemos para análise: "Conhecendo o processo de formação histórica e sócio geográfico brasileiro por meio da obra fílmica: Uma história de amor e fúria", a referida obra fílmica lançada em 2013 e uma produção e direção de Luiz Roberto Bolognesi, que mostra por meio de uma animação de 74 minutos, 3 períodos históricos brasileiros e 1 período futurístico, mostra que nada mudou no seu contexto sócio-político e econômico.

Portanto, os caminhos traçados por este artigo procuram mostrar este panorama do Brasil, em duas vertentes uma teórica e outra fílmica com o objetivo de conhecer nosso passado, termos uma atuação participativa na construção de instrumentos democráticos da sociedade brasileira no presente, para termos um futuro promissor em todos os aspectos.

DESENVOLVIMENTO

Um Panorama do Contexto Histórico do Brasil

O território brasileiro, pertencia a Portugal, que desde de 1500, aportaram nas terras de Santa Cruz, implantando uma economia de espoliação da natureza.

Tem-se no período de 1500 até 1900, ciclos constantes de exploração exaustiva dos recursos naturais, matérias primas que são encaminhados a metrópole enriquecendo a coroa portuguesa e consequentemente o extermínio da população nativa, conforme Carvalho (2012, p.18)

> A história da colonização é conhecida. Lembro apenas alguns pontos que julgo pertinentes para a discussão. O primeiro deles tem a ver com o fato de que o futuro país nasceu da conquista de povos seminômades, na idade da pedra polida, por europeus detentores de tecnologia muito mais avançada. O efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização e pela doença, de milhões de indígenas. (CARVALHO, 2012, p.18)

A Riqueza gerada na economia colonial, como a exploração do Pau Brasil, no litoral brasileiro, a monocultura da cana-de-açúcar no Nordeste, minera-

ção com extração principalmente de ouro e diamante em Minas Gerais e Goiás, a exploração da borracha na região Amazônica e a economia cafeeira, tornaram-se "arquipélagos econômicos", riquezas que eram geradas, mas não se integravam, no contexto nacional.

> Os resultados, o balanço final de três séculos deste processo não podiam deixar de ser parcos, de um ativo muito pobre. E assim foi efetivamente; mas deixemos isto para a análise que adiante se empreenderá. Da economia brasileira, em suma, e é o que devemos levar daqui, o que se destaca e lhe serve de característica fundamental é: de um lado, na sua **estrutura**, um organismo meramente produtor, e constituído só para isto: um pequeno número de empresários e dirigentes que senhoreiam tudo, e a grande massa da população que lhe serve de mão-de-obra. Doutro lado, no **funcionamento**, um fornecedor do comércio internacional dos gêneros que este reclama e de que ela dispõe. Finalmente, na sua **evolução**, e como consequência daquelas feições, a exploração extensiva e simplesmente especuladora, instável no tempo e no espaço, dos recursos naturais do país. É isto a economia brasileira que vamos encontrar no momento em que ora abordamos sua história. (PRADO, 1965, p.123).(Grifos conforme obra do autor)

A mão de obra empregada nas plantações no Brasil Colônia no início era dos escravos, porém, em 1850 o acordo internacional de tráfico negreiro é proibido e interrompido, situação que vai forçar os administradores e coronéis a incentivar a vinda de imigrantes estrangeiros, que vão cumprir dois objetivos: suprir as lavouras com mão-de-obra e branqueamento da raça.

> Não é para admirar se, com esse aparelhamento, puderam os interessados no tráfico promover, mesmo, e principalmente, depois de 1845 – o ano de Bill Aberdeen -, um comércio cada vez mais lucrativo e que os transformaria em verdadeiros magnatas das finanças do Império. Pode-se bem estimar a importância do golpe representado pela Lei Eusébio de Queirós, considerando que, naquele ano de 1845, o total de negros importados fora de 19.363; em 1846, de 50 354; em 1847, de 56 172; em 1848, de 60 mil; em 1849, de 54 mil e em 1850, de 23 mil. A queda súbita que se assinala neste último ano resulta, aliás, não só da aprovação da Lei Eusébio de Queirós, que é de 4 de setembro, como da intensificação das atividades britânicas de representação ao tráfico. A eficiência das medidas adotadas reflete-se no fato de, já em 1851, terem entrado no país apenas 3287 negros, e setecentos em 1852. Depois disso, só se verificaram pequenos desembarques, entre eles o de Serinhaém, em Pernambuco, e o de São Mateus, no Espírito Santo, que resultaram na apreensão, por parte das autoridades, de mais de quinhentos africanos. (HOLANDA, 2014, p.89).

A abolição da escravidão ocorre em 13 de maio de 1888, liberdade que não mudou as condições de trabalhos impostas até aquele momento histórico. Nos idos de 1886 a 1901, no estado de São Paulo entraram 991.287, imigrantes, a maioria oriundos da Europa Mediterrânea, especialmente Espanha e Itália.

Desta forma, o alicerce laboral da economia cafeeira apoiou-se nos negros (vindos da África), e a partir de 1850 inicia um fluxo cada vez maior de entrada de imigrantes estes vão representar a grande maioria da mão de obra utilizada nas fazendas.

A Proclamação da República ocorre em 1889, tornando o país "independente" da coroa portuguesa. O país vivência nos fins do século XIX e início do século XX, as benesses do século das luzes, apoiado na corrente de pensamento positivista com o lema "Ordem e Progresso", onde os idealistas almejavam organizar o país com os princípios da racionalidade, que tem seu impacto numa economia com uma herança rural baseado no trabalho escravo, conforme apresenta Holanda (2014)

> Enquanto perdurassem intatos e, apesar de tudo, poderosos os padrões econômicos e sociais herdados da era colonial e expressos principalmente na grande lavoura servida pelo braço escravo, as transformações mais ousadas teriam de ser superficiais e artificiosas. Neste sentido pode-se dizer que a tão execrada Lei Federal, de 22 de agosto de 1860, essa "obra-prima de arrocho em matéria de crédito", como lhe chamaram na época, constituiu como um apelo à realidade. Longe de a provocar, ela apenas veio precipitar a tremenda crise comercial de 1864, a primeira registrada no Brasil imperial que não deveu sua origem a comoções políticas internas ou à ação de fatores internacionais. Essa crise foi o desfecho normal de uma situação rigorosamente insustentável nascida da ambição de vestir um país ainda preso à economia escravocrata com os trajes modernos de uma grande democracia burguesa. (HOLANDA, 2014, p.92)

A Primeira República, tem como ícone o café que é o suporte econômico de importação mais rendoso naquele período. Fator também responsável pelo surgimento e engrandecimento dos Barões do Café, por uma classe alta privilegiada pelo bojo da riqueza gerada, ao qual investiram na construção de palacetes e prédios inspirados no estilo haussmaniano de Paris.

Tenta-se civilizar e seguir o trem da história mudando a cara do Brasil, um país eminente agrário para uma nova face de um país urbano e todas as mu-

danças que deverão ocorrer para constituir-se um novo país republicano, que para Carvalho (1987) tem um longo caminho:

> "O problema central a ser resolvido pelo novo regime era a organização de outro pacto de poder, que pudesse substituir o arranjo imperial com grau suficiente de estabilidade. Durante quase dez anos de República, as agitações se sucediam na capital, havia guerra civil nos estados do Sul, percebiam-se riscos de fragmentação do país, a economia estava ameaçada pela crise do mercado do café e pelas dificuldades de administrar a dívida externa. Para os que controlavam o setor mais poderoso da economia (exportação) e para os que se preocupavam em manter o país unido, tornava-se urgente acabar com a instabilidade política." (CARVALHO, 1987, p.31)

Este pacto de poder visava apenas às resoluções de instabilidade na área econômica e não uma articulação mais ampla em que todos os membros da nova República fossem de fato inseridos de forma igualitária, no caso a composição da população e sua diversidade cultural.

Na mudança de regime Monárquico para uma República, fazia necessário deixar os grilhões da escravidão no passado e dar uma nova roupagem para formação do povo brasileiro, mas o direito à cidadania para o povo brasileiro vai um longo caminho, que não se configura nas primeiras décadas da República.

> A situação da cidadania na Colônia pode ser resumida nas palavras atribuídas por Frei Vicente do Salvador a um bispo de Tucumán de passagem pelo Brasil. Segundo Frei Vicente, em sua História do Brasil, 1500-1627, teria dito o bispo: "Verdadeiramente que nesta terra andam as coisas trocadas, porque toda ela não é república, sendo-o cada casa. "Não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia "repúblicas", isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares. (CARVALHO, 2012, p.23-24)

Desta forma, inicia todo um trabalho ideológico para substanciar uma identidade de formação do povo mestiço, sem preconceito, tolerante e cordial, conforme descreve o autor Fiorin (2016, p.64): "Essa autodescrição, na verdade, não começa com o modernismo nem com os livros que buscaram estudar o "caráter" nacional na década de 1930. Inicia-se com o romantismo, logo depois da independência política, quando era preciso construir a nacionalidade".

Na construção de uma nação livre e independente da metrópole Portuguesa, fazia-se necessário lançar outros alicerces na tentativa de formação de elementos que desce coesão a sociedade brasileira, conforme Holanda (2014) a contribuição do povo brasileiro e oferecermos ao mundo o "homem cordial":

> Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o "homem cordial". A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar "boas maneiras", civilidade. (HOLANDA,2014, p.176)

Outra questão que se diferencia da metrópole e o uso da Língua Portuguesa que em novas paragens e com acréscimo e contribuições linguísticas da matriz Africana e Indígena, passa a ter uma nova expressão.

A Proclamação da República em 1889, traz o discurso de novos tempos, para a configuração não só territorial, mas política e econômica do país agora não mais uma monarquia, mas uma República Federativa.

Outra questão que se confirma na formação territorial e identitária do Brasil segundo análise de autores como Sérgio Buarque de Holanda em sua obra Raízes do Brasil (2014, p.85), na qual dedica um capítulo de sua obra para analisar a "Herança Rural" que ainda perdura na atualidade. "TODA A ESTRUTURA de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar esse fato para se compreender exatamente as condições que, por via direta ou indireta, nos governaram até muito depois de proclamada nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje".

Esta "Herança Rural" o domínio, controle, posse e acesso a terras ainda impera no espaço rural e urbano no Brasil, onde por meio de legislação especifica dificulta o acesso à terra e principalmente empurra para a periferia as pessoas mais pobres que vivem em situação de vulnerabilidade social na sua maioria composta por negros e pardos.

Pode dizer que a lógica do colonialismo tem os seus reflexos e perpassa a estrutura social brasileira, segundo Almeida (2019, p.125) "...a lógica da

colônia materializa-se na gestão praticada pelos Estados contemporâneos, especialmente nos países da periferia do capitalismo, em que as antigas práticas coloniais deixaram resquícios. ”

Neste contexto um dos elementos que favoreceram no surgimento de novas cidades ou na importância destas foram a implantação de ferrovias.

Faz importante destacar, que com a vinda dos imigrantes no final do século XIX, nas primeiras décadas do século XX, começa a formar uma classe de trabalhadores urbanos, atuando nas indústrias nascentes e no comércio.

Com este panorama histórico e geográfico, percebemos que estes elementos teóricos continuam presente no espaço geográfico segundo Santos, (2004), as rugosidades demonstram o tempo histórico.

> As rugosidades são o espaço construído, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. As rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão de trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados. Assim, o espaço, espaço-paisagem, é o testemunho de um momento de um modo de produção nestas suas manifestações concretas, o testemunho de um momento do mundo. (SANTOS, 2004, p.85-86)

Portanto, com este arcabouço teórico mostramos um panorama histórico em sua formação sócio espacial, que continua a testemunhar o tempo histórico mostrado pelas rugosidades do presente, no próximo tópico vamos inter-relacionar com elementos da linguagem cinematográfica presente na produção fílmica “Um história de Amor e fúria”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecendo o Processo de Formação Histórica e do Espaço Sócio Geográfico Brasileiro por meio da Obra Fílmica “Uma História de Amor e Fúria”

O filme “Uma história de amor e fúria”, tendo como diretor, produtor e roteirista Luiz Roberto Bolognesi, que tem uma considerável trajetória em produções fílmicas como: Bicho de Sete Cabeças-2001; Chega de Saudade-2007; As Melhores Coisas do Mundo-2010; A Última Floresta-2021 e outros.

Com trabalhos consagrados, onde seus filmes dão um mergulho em cada tema que traz novas reflexões e análises revelando novas perspectivas para cada um de nós pensarmos no nosso universo do micro ao macro.

O roteiro do filme traz uma inovação, que por meio de uma animação mostra períodos Históricos e futurístico, do Brasil num percurso de 600 anos, vivido inicialmente por um índio Tupinambá que inicia em 1566 e vai até 2096, tentando vencer os conflitos sociais e políticos que perpassa a vida de todos nós. O acesso a obra fílmica foi por meio da plataforma do YouTube no respectivo link: https://www.youtube.com/watch?v=y_DYNv8RZ7A.

A linguagem cinematográfica, mostra a representação sócio e cultural de nossas conquistas, dores, alegrias, lutas e problemas sócio-político, espaciais e econômico que compõe nossa caminhada como indivíduo e abrange a esfera da sociedade que fazemos parte, conforme Hall (2016, p.18):

> A Linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um *sistema representacional*. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos "meios" através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos. (HALL, 2016, p.18)

A força da linguagem como sistema representacional, ganha corpo e forma na produção de Bolognesi, na obra fílmica "Uma história de amor e fúria", onde o roteiro vai mostrando fatos históricos incorporados nas vivências de seus personagens, o resultado da conquista do território brasileiro, as lutas e revoltas pela garantia de direitos e liberdade que foram sendo negados e negligenciados no decorrer do tempo por aqueles que estão e nunca saíram do comando social e político do país. Nossa visão de mundo tende a ampliar quando entramos em contato como outras visões de mundo e de formas representacional que expressam e mostram uma temática por outro prisma, Xavier (2021, p.52) destaca: "A ideia de representação permanece, assim como a busca de uma relação com o espectador nas mesmas bases da narração contínua que desenrola uma totalidade autossuficiente em evolução.

A ideia do mundo ficcional como microcosmo que reproduz algo real não é abandonada. ”A narrativa fílmica retrata três fases históricas e uma futurística, onde mostra que um homem que vive estas 4 fases, devido ao poder do mito de Munhã, não deixa que ele morra, ele sempre volta tentando vencer as injustiças e viver sua história de amor com Janaína em todas estas fases, consequentemente o espaço geográfico dos períodos históricos e futurístico vão ficando em evidência, conforme coloca Oliveira, (2005,p.30) “O cinema recoloca as pessoas nos lugares e espaços. Os territórios cinematográficos são, via de regra, construídos pelos passos e olhares dos personagens”.

Estas fases que representam períodos históricos e futurístico inicia seu primeiro período em 1566, no momento de ocupação do território brasileiro pelos portugueses, o Índio Abeguar, que é da tribo dos Tupinambás, em terras de Guanabara do Rio de Janeiro, passa por um rito onde o Pajé informa que “Esta terra será dominada por Anhangá” (6minutos e 42 segundos), trazendo dor e sofrimento.

O diretor utiliza do mito de Anhangá, conhecido nas culturas indígenas principalmente da região Norte do pais, para expressar todo o mal e tudo que decorre de ações injustas como originário de Anhangá.

A missão de Abeguar e vencer o domínio de Anhangá, que destrói as florestas, contamina os rios e destrói a vida em todas a suas formas, para vencer Anhangá, Munhã não deixará que ele morra. Quando a morte atingir seu corpo físico ele se transformará em pássaro, e retornará a vida para lutar contra as injustiças imperadas por Anhangá e viver sua história de amor com sua amada Janaína que e interrompida pelas circunstâncias.

No primeiro período os índios Tupinambás são dizimados pelos conquistadores portugueses e desaparecem da costa do Rio de Janeiro, acontecimento que se estende por todo território nacional, as etnias que sobrevivem aos massacres vão se refugiando nas regiões de mata fechada.

Revolta dos Balaios: 2º Período Histórico

No segundo período histórico ocorre no início do século XIX, no Maranhão, o índio Abeguar, retorna como Manuel Balaio, líder de uma revolta sertaneja contra os abusos de policiais e fazendeiros que oprimiam os pequenos

produtores. Acusado de proteger quilombolas, tem sua casa invadida por policiais e sua filha abusada por eles.

Diante dos recorrentes abusos, se reúne na feira e pergunta aos moradores se os policiais também invadiram a casa deles, e comenta: "A política e pior que o demônio! Isto não pode continuar." (26min e 18 segundos)

Convoca o pessoal para luta e inicia a revolta dos balaios: "A nossa briga com o governo trouxe gente de todo canto, Carinana, Raio, Sete Estrelas, Raimundo Gomes. Vaqueiros mais valente do Maranhão, vieram brigar com a gente. Tava todo mundo cansado de ver o governo só puxando sardinha para os fazendeiros". (29min e 02 segundos).

A elite classe dominante representado pelos políticos se reúnem e sentem-se ameaçados pela revolta dos Balaios, conforme trecho da obra fílmica: "O Império está ameaçado. Perdemos o controle das províncias do Norte. Os rebeldes tomaram Caxias. Não se esqueçam, senhores, que no Haiti os negros expulsaram as tropas de Napoleão. Chegou a hora deste país ter um exército de verdade". (30minutos e 53 segundos).

Para resolver o impasse e mostrar a força do Império, a solução e demonstrar quem está no comando para poder desarticular a revolta e retornar a suposta "Paz".

Assim e convocado o Coronel Luís Alves de Lima e Silva, que comanda as tropas, mata os revoltosos e recebe o reconhecimento com o título Barão Duque de Caxias com a homenagem de patrono do Exército Brasileiro.

Esta fase encerra com a seguinte narrativa de Manuel Balaio: "Essa nossa guerra é apenas uma data nos livros de história. Ninguém conta que Carinana, Sete Estrelas e Raio, escaparam e ficaram vagando pelos sertões. E ai nasceu o cangaço. Foi o jeito que a turma que não abaixa a cabeça achou para continuar lutando." (34 minutos e 46 segundos).

Manuel Balaio, morre junto com os revoltosos e na narrativa fílmica volta a ser pássaro não vence novamente a força de Anhangá que continua no decorrer do tempo destruindo vidas.

Os líderes da revolta que consegue escapar, ficam vagando pelos sertões, que vão dar origem ao grupo de cangaceiros, que vão tentar a sua forma ser um viés de implementação da justiça do povo do sertão.

Percebemos que o "homem cordial", não é tão cordial assim, o povo diante das injustiças e negação de direitos de todas as formas vão se organizando, tentando vencer Anhangá, para que a justiça e igualdade vença no final.

Ditadura Militar: 3º Período Histórico

No terceiro período histórico ocorre em 1968 na cidade do Rio de Janeiro, no período da ditadura militar. O índio Abeguar que tinha sido Manuel Balaio volta como Carlos Estrada o Cau, reconhece na multidão sua amada Janaína que está participando de um protesto contra a ditadura.

Entra no movimento guerrilheiro Ação Democrática que Janaína participava e junto com o grupo planejam a invasão a um Banco, para conseguir recursos financeiros para luta.

A ação dá certo, mas depois ao entregar o dinheiro ao suposto colaborador Cau e Janaína são presos, pelos militares Cau e torturado para confessar o crime e entregar o grupo. Depois de torturado, na eminencia de Janaína, sofrer torturas e abusos, Cau entrega o grupo e livra Janaína, mas fica preso.

Quando cumpre os 7 anos de prisão e ou ser renegado pelos militantes da Ação Democrática, Carlos Estrada – Cau, se arma e luta de outra forma, vai para favela ser professor e ensina os jovens a procurar outro caminho, era conhecido como professor Cau.

Mas a luta e interrompida, com a invasão de policiais no morro e Cau é morto junto com os jovens que lá se encontra. "Policiais invadem a Favela, Joselinton de Jesus, o Feijão e Marciano Teixeira, o Mineirinho. Os policiais declaram que Carlos Estrada, o Professor Cau, também foi morto na operação, mas o corpo desapareceu." (50 minutos e 53 segundo)

A terra é dominada de novo por Anhangá, que destila seu fel, massacra os jovens, restringe a liberdade, e a vida segue nas nuances explicitas ou não de Anhangá.

Cenário Futurístico Guerra pela Água: 4º Período 2096

Num futuro não muito distante que ocorre em 2096 na cidade do Rio de Janeiro, a água e vendida num valor muito alto, pois, torna-se um bem natural de difícil acesso.

O acesso a água e conforme o padrão financeiro da pessoa, neste contexto os ricos tem um acesso privilegiado a fontes de água subterrâneas por meio do Aquífero Guarani, e a população de baixa renda vive sem saneamento e sem acesso a água potável.

A empresa que domina a distribuição de água e a Aquabrás, tem suas ações cada vez mais valorizada quando se tem a diminuição das calotas polares e as condições ambientais vão se degradando.

Neste contexto, o índio Abeguar que tinha vivido Manuel Balaio e Carlos Estrada, volta como jornalista João Candido, que denuncia as injustiças, mas não entra em nenhum movimento de luta, procura viver seu amor o máximo possível com Janaína que vive uma garota de programa.

> "Eu denunciava isso todos os dias. Mas minhas críticas não mudavam nada. Só ajudavam a fachada de democracia. Quanto mais atacava, mais eles ficavam fortes. Fazer o quê? Meu prestígio me garantia quota mensal de água nível 3, e comecei a pensar: "Foda-se o resto". O que podia fazer? Não aguentava mais nadar contra a corrente. Tava cansado de dar murro em ponta de faca. O amor da Janaína era meu, pagava 500 ynans por uma noite com ela." (55 minutos e 44 segundos)

Assim de certa forma, a luta do jornalista João Candido se restringiu aos palcos das denúncias midiáticas, mas Janaína não deixou de lutar, ela junto com um grupo planejou o sequestro do dono da Aquabrás, para tentar democratizar o acesso a água.

Ela simula um encontro com o dono da Aquabrás para um programa, consegue acesso ao prédio que ele fica e a polícia invade o prédio. Quando João Candido, vê que sua amada está no prédio corre para lá para tentar salvá-la, percebe que quem deixou a luta por um mundo melhor e mais justo foi ele, Janaína procurou formas de vencer Anhangá.

Os planos de Janaína e seu grupo não consegue o desfecho planejado e ela e João Candido encontra-se acuados no teto de um prédio e João não vê outra saída a não ser se atirar novamente no abismo como no início da primeira fase e saí voando entre os prédios: “Mesmo sem perceber, todo dia a gente tá lutando por alguma coisa. Sobe nas minhas costas. O passado é o que está acontecendo agora. A cada dia que passa uma nova página é escrita com histórias cheias de amor e fúria. Viver sem conhecer o passado é viver no escuro.” (1 hora e 04 segundos)

O filme finaliza com este trecho de João Candido, a cada dia temos uma luta ao qual direta ou indiretamente todos e todas fazemos parte e somos chamados e chamadas a nós posicionar.

Para vencer Anhangá, faz-se necessário conhecer o nosso passado histórico para não caminharmos e vivermos na escuridão. Percebe-se, que muitos atores deste roteiro ainda estão presentes na atualidade, a força e a sede do colonizador por bens naturais para exportação e enriquecimento de um pequeno grupo ainda continua, personificados em mineradoras, empresários, agronegócio e outros.

A força policial em sua maioria, continua com toda sua potencialidade para manter uma lei que protege a elite, e governos autoritários, o último período de (2018-2022) do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, deixa claro que e uma lógica interna dos comandos das forças armadas, em não apenas cumprir o seu papel de proteger a pátria no quesito segurança, mas estar e ficar nos postos de comando do poder executivo para que a força da arma regem suas pautas na suposta manutenção da ordem e do poder.

Para que este passado não cristalize no presente e configure e seja o nosso futuro, precisamos fortalecer todo processo democrático do nosso pais, na escolha dos parlamentares e do Presidente da República, na participação efetiva da sociedade na construção de políticas públicas, no direito e acesso aos bens básicos como educação, saúde, moradia, saneamento básico, trabalho digno e outros para que todos tenham acesso, para assim termos uma sociedade menos desigual e que os caminhos da justiça seja verdadeiramente plena para todos

brasileiros e brasileiras, que o domínio pela força e negação do direito da maioria seja elementos constitutivos do nosso passado.

A obra fílmica de Bolognesi, e uma aula de história e contexto geográfico em 74 minutos, que mostra que nossas potencialidades presentes têm que ser direcionadas para um futuro melhor para toda a sociedade. Se não pensarmos em construir uma outra lógica em que toda sociedade seja incluída para o acesso dos bens básico, estaremos construindo um futuro com o retrato do passado.

Portanto, lutemos em nosso presente para que no futuro Anhangá seja apenas um mito da floresta, que fique extinto seu poder de destruição e não destrua nem florestas e nenhuma forma de vida.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento deste tema procuramos explorar os períodos históricos brasileiros por meio de referenciais teóricos e por meio de uma obra fílmica "Uma história de amor e fúria" dirigido por Luiz Roberto Bolognesi, que apresenta por meio de uma animação uma história que não consta nos livros didáticos, para dar voz aqueles que não foram ouvidos nem conhecidos no processo de formação do Brasil.

A linguagem cinematográfica, mostra as várias possibilidades de caminhos de uma construção narrativa que nos interpela a todo momento da história que passou, o que está história representa que ficou configurado no espaço geográfico do presente, e qual(is) nossas perspectivas futuras.

A trajetória dos personagens vividos pelo índio Abeguar (1566), Manuel Balaio (1840), Carlos Estrada (1968) e João Candido (2096), mostram como a história se repete e pode não ter uma mudança se a estrutura social que gera uma sociedade extremamente desigual não mudar.

Assim, para haver a mudança e poder contarmos outras histórias, devemos fortalecer mecanismos que assegurem direitos a todos os cidadãos e cidadã de uma vida digna por meio da garantia de direitos básicos tanto pela via governamental como pela organização da sociedade civil.

O filme mostra a luta destes personagens contra a força de Anhangá, mas está luta e cotidiana e deve ser ampliada do nível individual para o coletivo.

Esta fascinação e a força da mensagem que as obras fílmicas representam, foi utilizada de forma dinâmica pelo diretor, para mostrar o passado do Brasil e nos questionar que futuro queremos.

Portanto, o contexto histórico e geográfico do Brasil traçado até o momento, fica as evidências do que deu certo e o que não deu e o que precisamos mudar e sua perspectiva de futuro vai depender de nossas escolhas e lutas no presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras. 1987.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FIORIN, José Luiz. Identidade nacional e exclusão social, Campinas, **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.58, n.1, jan.abr/2016. Pp.63-75.<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646154/13242> acesso em 10/07/2020.

HALL. Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed.PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOLANDA. Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 27ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

OLIVEIRA, Wenceslao Machado de Jr. O que seriam as geografias de cinema? **Revista txt – leituras transdisciplinares de telas e textos**. Belo Horizonte, n. 2, p. 1-9, dez. 2005. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/atelaeotexto/revistatxt2/wenceslao.htm. Acesso em 12 de out de 2020.

PRADO, Caio Júnior. **Formação do Brasil contemporâneo: Colônia.** Ed. Brasiliense. São Paulo. Brasil, 1965.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia e uma Geografia crítica**. 6º ed., São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004.

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. Direção: Luiz Roberto Bolognesi. Brasil. 2013. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=y_DYN-v8RZ7A. > Acesso em: 04 fev. 2023.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: A opacidade e a transparência**. 11ºEd. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CAPÍTULO 8

POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS CONCEITOS DE LUGAR E DE PAISAGEM

José Ricardo Gomes dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-8

Resumo: Este artigo, de caráter ensaístico, visa analisar algumas possibilidades teórico-práticas envolvendo o uso de imagens na percepção e compreensão dos lugares. Adotamos os conceitos de Lugar e de Paisagem para fundamentar a nossa reflexão. O ensino de Geografia é o canal escolhido para possibilitar o uso social da análise no contexto formativo, educacional e cidadão. O texto se desenvolve a partir de algumas discussões sobre a importância do uso de imagens na compreensão do lugar. Destaca a importância do lugar na relação de pertencimento e das práticas sociais. Em seguida, tratamos da observação e da leitura de paisagem através de imagens. Refletimos sobre alguns pressupostos envolvendo a análise paisagística. Por fim, propomos uma atividade envolvendo técnicas de observação e descrição de imagens fotográficas, com foco no aspecto geográfico da paisagem. Como algumas possibilidades conclusivas, destacamos o caráter processual e múltiplo na abordagem dos temas, pelos quais consideramos as imagens como importantes fontes auxiliares na percepção e compreensão da paisagem nos/dos mais distintos lugares. Esperamos que esse trabalho sirva de provocação inicial para avançarmos no processo de pesquisa e de formação continuada no ensino de Geografia, em particular na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Imagem. Lugar. Paisagem. Summary

Abstract: This article, of an essayistic nature, aims to analyze some theoretical-practical possibilities involving the use of images in the perception and understanding of realities. We adopted the concepts of Place and Landscape to support the reflection. Geography teaching is the channel chosen to enable the social use of analysis in the training, educational and citizen context. The text develops from some discussions about the importance of using images in understanding the place.

It highlights the importance of place in the relationship of belonging and social practices. Next, we deal with observation and reading of landscape through images. We reflect on some assumptions involving landscape analysis. Finally, we propose an activity involving techniques for observing and describing images from a geographic perspective on the landscape. As concluding ideas, we highlight the procedural and multiple nature of the approach to themes in which images are important auxiliary sources in the perception and understanding of the landscape in the most different places. We hope that this work will serve as an initial provocation to advance our knowledge of the world through the teaching of Geography.

Keywords: Teaching Geography. Images. Place. Landscape.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio está distribuído na seguinte sequência. No primeiro momento, buscamos analisar teoricamente o conceito de lugar através de imagens, bem como os possíveis olhares e compreensões que as imagens podem favorecer diante da leitura do mundo. Em seguida, dialogamos sobre a observação e leitura da paisagem por meio das imagens. Salientamos como as imagens sugerem aproximações no aprimoramento daquilo que pode ou não ser visto na paisagem. Por último, apresentamos brevemente uma proposta inicial de observação e descrição de paisagens de diferentes lugares por meio de imagens, ou seja, por observação indireta.

O LUGAR ATRAVÉS DE IMAGENS DAS FORMAS-CONTEÚDOS

Como o lugar pode ser "contado" através de imagens? Como as imagens podem construir diferentes olhares e compreensões de mundo? A imagem é uma ferramenta importante para a análise do espaço geográfico, ela nos permite imaginar e descrever fatos e fenômenos, mesmo que não tenhamos vivido estas diferentes transformações. A imaginação "... utiliza um conjunto de imagens para produzir novos significados." (GOMES E BERDOULAY, 2018, p. 362)

O imaginário faz parte de nossas vidas. Quantas vezes durante a infância, ainda com a consciência em desenvolvimento, paramos diante de algo e nos

perguntamos como ele seria antes? Quem será que fez? Conforme crescemos, muitas vezes esquecemos de perguntar, talvez atormentados pelas tarefas do dia a dia que consomem grande parte do nosso tempo. Esquecemos de questionar, logo somos expostos ao desaprender de aprender. O mundo do adulto é por vezes visto como enfadonho, cansativo, sem sentido. As crianças exploram o mundo, buscam repostas, desafios. A escola parece ser tão atrativa ao longo dos anos iniciais, mas à medida que avançamos as séries/anos escolares, a dúvida vai se apagando, não questionamos tanto, nos acomodamos. Que tal apresentar a dúvida novamente às salas de aula, oportunizando que, através do recurso das imagens, se construam novas formas de ver e compreender o mundo?

Utilizando um ponto de referência, que pode ser proposto pelo professor e representado pelo estudante, nesse momento acreditamos que o instrumento didático do desenho também representa um diálogo significativo na apreensão do conhecimento enquanto possibilidade de interação e compreensão transitória de cada lugar no/do mundo. Já que acreditamos no desenho enquanto instrumento didático de representação do mundo, o raciocínio espacial pode ser exercitado, contribuindo na ação ativa de promover o pensamento sobre o lugar da vida, o espaço vivido. Através desse pensar, a análise da paisagem na sua variada forma-conteúdo, pode despertar no estudante desafios lógicos, ou não, de apropriação do espaço pelas distintas formas de trabalho que deve ser visto em um contexto mais amplo, considerando a dimensão histórica, "que significa, no fundo, buscar explicações para as formas aparentes do espaço e entender o jogo de forças que atuaram na construção do espaço atual", (CALLAI, p. 101, 2000). Concordamos com Pereira e Dias (2015) sobre o papel do desenho como facilitador do desenvolvimento da linguagem, na medida em que auxilia na produção de conhecimento, fazendo parte do processo da obtenção do conhecimento por meio da comunicação em geral, sendo a visual em particular. O desenho está carregado de simbolismo e representações espaciais, podendo traduzir a forma como o estudante ver e atua na sua realidade. Ele possibilita a organização de ideias, revela aprendizados e desenvolve a autoexpressão, como lembra Pereira e Dias (2015).

A partir de imagens construídas pelo estudante, as formas vão se revelando, podendo facilitar uma análise de suas diferentes funções e conteúdos distribuídos, dialogando com as diferentes representações que a sociedade desenvolveu ao longo de um período espaço-temporal delimitado. As imagens são vistas assim como "artefatos visuais que funcionam como instrumentos tanto de percepção como de compreensão do mundo." (GOMES E BERDOULAY, 2018, p. 359) e construí-las não significa descrevê-las simplesmente, mas produzi-las na mente do autor (GOMES E BERDOULAY, 2018). Assim, o estudante pode ser desafiado a construir a representação de diferentes paisagens do lugar, produzindo os conteúdos textuais para interpretar o seu cotidiano, estabelecendo conexões entre o ontem e o hoje para compreender a dinâmica seu lugar enquanto parte do espaço geográfico.

A seguir, apresentamos um exemplo de resultado de atividade desenvolvida em uma turma da 1ª série do ensino médio, localizada na cidade de Maceió, Alagoas. Um dos objetivos da atividade foi justamente, a partir do estudo da cidade, extrair do estudante uma representação aproximada da sua realidade, tendo como escala de análise a rua e/ou bairro em que reside. O uso da fotografia também fez parte do plano de atividade, sendo assim um pré- requisito aglutinador na promoção da observação da realidade espacial pelo estudante, até à sua representação por meio do desenho.

Figura 01: Desenho da Paisagem da rua.

Autoria: Estudante Pérola Vitória.

Segundo Lefebvre (2001), a cidade pode ser vista como obra de arte, composta por seres sociais e históricos, mutáveis, reforçando também a importância da linguagem e da imagem para compreender as representações contidas no espaço-tempo das paisagens. Essas podem ser percebidas no espaço geográfico quando pensamos nele como um livro, que conta a história do tempo, das técnicas e dos atores sociais que contribuíram e promovem as metamorfoses nos lugares.

Ao analisarmos as diferentes paisagens, podemos evidenciar como se organizava a sociedade, quais técnicas utilizavam, quais usos dos recursos disponíveis foram realizados, avaliando assim os sistemas de objetos e ações presentes nesta porção do espaço, percebendo os significados, as significações e as representações praticadas. Gil Filho (2005, p. 51) nos diz que "A representação é uma forma de conhecimento". Entendemos aqui, mesmo que provisoriamente, que quando se representa algo é porque se assimila e se acomoda[1], ou seja, haveria uma própria tradução daquilo que se desejaria apresentar.

O lugar, nesta análise, pode ser evidenciado através das representações e expressões cotidianas que têm significados para nós professores. Representações estas distintas daquelas elaboradas pelo estudante em particular. É no espaço cotidiano em que as relações afetivas, vividas e de poder se dão. Também pode ser compreendido como um conjunto híbrido do espaço geográfico, já que "[...] cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente" (SANTOS, 2009, p. 339). A partir de imagens criadas e/ou utilizadas pelo estudante, na perspectiva do espaço vivido, pode se tornar algo mais significativo no processo de ensino- aprendizagem, podendo com isso ser um caminho até a formação e compreensão conceitual dos objetos geográficos, pois "a força das imagens está na distância que conseguimos obter através delas, no potencial de reflexividade que elas nos oferecem. Para isso, é preciso aprender a ver." (GOMES E BERDOULAY, 2018, p. 367). Sabemos que as escolhas dos lugares a serem representados são bastante com-

1 Entendemos aqui a assimilação como o ato de julgamento sobre o meio exterior, que o sujeito exerce, de acordo com seus conhecimentos prévios, de forma egocêntrica. A acomodação por usa vez é a experiência que o meio nos impõe, permitindo que o sujeito reduza sua egocentricidade. A partir da desequilibração, processo pelo qual este conflito com o meio se opera, o sujeito se reequilibra, acomodando e assimilando um novo conceito. (Becker, 2001).

plexos, já que estão tecidos juntos, como nos lembra Morin (2002), mas como Gomes e Ribeiro (2013), entendemos que essas escolhas passam por critérios que podem ser formulados como um meio de se produzir um método de ver e pensar a complexidade do mundo dialogicamente. Nesta perspectiva, o lugar aparece para o estudante com variadas formas-conteúdos, representados na imagem, a partir das relações que se estabelecem nessa parte do todo. Entendemos que a partir do olhar e ver a paisagem do lugar, seja pela observação direta ou através de imagens, a compreensão do espaço geográfico pelo estudante vai se desenvolvendo, ainda que provisoriamente.

OBSERVAR E LER A PAISAGEM POR MEIO DO USO DE IMAGEM

De que modo vemos a paisagem? Como a paisagem pode ser mais bem percebida e compreendida com o uso de imagem? É possível? Para ver é preciso olhar, o que depende da posição do observador em relação ao objeto. O princípio da localização ganha notável destaque. A localização interfere na posição vista daquilo que se observa. Ainda assim, é insuficiente apenas localizar. Adiante, é preciso questionar a razão do objeto ou fenômeno que está localizado em determinada situação observada. Aí pode estar sendo dado um importante passo em busca da leitura e da compreensão significativa da paisagem.

Atualmente, parte do imaginário construído na compreensão da complexidade do mundo, enquanto espaço geográfico, vem recorrendo às imagens como manifestação instantânea das relações humanas. Essas imagens buscam, grosso modo, comunicar sobre a vida, as relações sociais historicamente produzidas. O conteúdo presente é diversificado, contraditório, simbólico, concreto, relativo e relacional.

As relações das imagens com a Geografia, e consequentemente com a paisagem, vem se constituindo ao longo do tempo. “O raciocínio geográfico sempre esteve associado a um imprescindível aparelhamento visual, atendendo, desde seus primórdios, a um verdadeiro imperativo gráfico.” (GOMES E RIBEIRO, 2013, p. 28-29). Esse imperativo gráfico no período renascentista, por exemplo, está fortemente vinculado a contemplação, ilustração e criação da paisagem naturalista.

No ensino de Geografia, a leitura da paisagem através de imagens pode ser um incentivo didático interessante. Dado que, assim como a paisagem é para o espaço "materialização de um instante da sociedade", (SANTOS, 2014, p. 79), a imagem pode ser potencialmente uma possibilidade analítica dessa materialização. Os componentes da paisagem como relevo, cidade, rio, floresta, animais, plantações, templos religiosos, festas populares, atrativos turísticos e, uma infinidade de outros objetos, podem ser visualizados também na forma de imagens. Quando a escala espacial de análise está além dos limites da vizinhança, impedindo a observação direta da paisagem, as imagens geralmente são solicitadas como antecipação gráfica de uma determinada realidade e/ou fenômeno estudado, agora enquanto paisagem indireta, sob o filtro da imagem. Logo, é possível ir além da escala local, incluindo assim a escala regional, nacional e global na análise.

Desde a paisagem interna do ambiente doméstico, pode-se exercitar a percepção espacial, mesmo sob uma escala de visão reduzida e pouco interativa com outros objetos do entorno. O simples deslocamento da área interna em direção a área externa da casa, já se pode ver uma série de objetos geográficos. Essa forma de pensar pode ser exercitada para dar sentido às práticas sociais cotidianas do estudante. A paisagem começa a "ficar próxima" e assim sua leitura e compreensão pode ser interessante e facilitada. "As imagens participam diretamente na construção do pensamento geográfico; elas são, nesse sentido, instrumentos de descoberta. A principal finalidade é compreender como se desenvolve uma reflexão a partir das imagens ou junto com elas." (GOMES E RIBEIRO, 2013, p. 28).

A paisagem faz parte de uma estrutura que se manifesta sob normas de funcionalidade e seletividade espacial. Por sua vez, esta funcionalidade condiciona os reordenamentos territoriais da estrutura através de objetos e ações novas. As imagens podem ajudar a desvendar, ou não, as formas- conteúdo marcadas na paisagem. A avenida, o parque e a calçada que o estudante percorre funcionam de modos diferentes, a depender da hora do dia e/ou da noite. Muitas vezes, estamos tão envolvidos na dinâmica funcional de uma realidade que dispensamos as lógicas condicionantes da (des)ordem dos lugares.

Tanto o caráter simbólico, quanto a materialidade da paisagem, requerem um certo filtro para serem constatados em conjunto e em parte ao mesmo tempo. O olhar geográfico pode ser o filtro estimulante a ver além do visível. O modo como se descreve a paisagem logo poderá sofrer alterações. A suas formas podem ganhar outros significados que se conectam para além do que a vista alcança. Os conteúdos, assim como as formas, também são mutantes e característicos da sincronia e diacronia social.

Cavalcanti (2019), destaca a paisagem como um dos conceitos estruturantes do pensamento geográfico. Só esta constatação, embora seja um pressuposto interessante, não seria suficiente no seu melhor aproveitamento analítico e prático. Nesse sentido, a autora acrescenta os seguintes questionamentos: "Por que e em que a paisagem geográfica ajuda a pensar o mundo? Por que é importante ver o mundo com a 'lente' dessa paisagem? O que é a paisagem para a Geografia?" (CAVALCANTI, 2019, p. 121).

A relação com o lugar passa a ganhar mais sentido. O que antes, talvez, fossem negligenciados por desconhecimento de alguns significados contidos na paisagem, passam a ter valor. Assim, percebemos que a paisagem é um acúmulo dialógico do tempo pelo trabalho humano em conexão com a configuração territorial. Segundo Santos (2014, p. 75):

> A paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e culturais. Desvendar essa dinâmica social é fundamental: as paisagens nos restituem todo um cabedal histórico de técnicas, cuja era revelam; mas elas não mostram todos os dados, que nem sempre são visíveis.

Os aspectos culturais da paisagem variam de acordo com o contexto. Em uma cidade colonial alguns aspectos podem estar mais visíveis, indicando a linha temporal das construções e do ordenamento urbano. Já a paisagem de uma grande metrópole, impõe dificuldades para esta constatação se o olhar for mais apressado e sem critério.

As imagens também podem ser insuficientes, exigindo dos sujeitos outros questionamentos sobre o conteúdo exposto nelas para se avançar novos conhecimentos. É nessa perspectiva que tentamos mostrar a seguir, através de alguns instrumentos metodológicos, algumas possibilidades no ensino de Geografia.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO E DESCRIÇÃO DE PAISAGENS POR MEIO DO USO DE IMAGENS

A seguir, são apresentadas algumas fotografias registradas em diferentes lugares de três cidades brasileiras. A partir delas, propomos refletir sobre as formas-conteúdos da paisagem. Salientamos o potencial que as imagens podem oferecer na execução de um percurso didático no ensino de Geografia que possa problematizar, sistematizar, sintetizar e significar conteúdos geográficos através de conceitos científicos; Cavalcanti (2019). Nesse momento, priorizaremos a leitura da paisagem pela observação e descrição de alguns objetos e suas ações.

Figura 02. Exemplos de paisagens fotografadas em diferentes lugares do Brasil.

(a) Navio visto de Olinda em direção ao Porto do Recife, Pernambuco.

(b) Barcos de pescadores em Olinda, Pernambuco.

(c) Ocupação urbana irregular em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

(d) Mercado público de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na figura 01 vemos exemplos de lugares pela visão frontal do observador. Buscando uma observação atenta, a análise das paisagens será realizada a partir da proposta de Panizza (2014). Salientamos que tal escolha não encerra as variadas possibilidades existentes, mas reconhecemos o caminho escolhido como um pontapé didático estimulante na promoção do conhecimento geográfico.

Em (a) vemos elementos típicos de um ambiente costeiro. No primeiro plano, temos aspectos do sítio urbano da cidade colonial de Olinda, notados pela disposição das casas, a arquitetura, a irregularidade do terreno e a cobertura vegetal pela floresta tropical do tipo mata atlântica. No segundo plano, se apresenta a conexão com a cidade vizinha, o Recife, em forma de planície através da ligação pela praia *del chifre*, tendo em uma margem o oceano atlântico e em outra o rio Beberibe. No terceiro plano, a partir da costa, vemos um navio de grande porte em direção ao Porto da cidade do Recife, bem como o acentuado processo de urbanização vertical típico de uma metrópole.

Em (b) observamos outra dimensão do ambiente costeiro. Podemos perceber, no primeiro plano, o calçadão da orla da praia do Carmo, em Olinda. Notamos a pouca presença humana no local no momento do registro fotográfico. No segundo plano, estão distribuídas algumas embarcações usadas por pescadores locais como meio de trabalho, também pode ser visto arrecifes artificiais com fins de conter o avanço marinho; na linha do horizonte, no terceiro plano, temos a mancha urbana da cidade do Recife sob condições meteorológicas de tempo estável com a presença de poucas nuvens.

Já em (c), outro tipo de paisagem pode ser visto. No primeiro plano, vemos a ocupação irregular em um bairro de Porto Alegre. Na vertente de um morro com significativa declividade, se nota a disposição urbana em linha com o contorno do sopé, podendo indicar continuação desse tipo de ocupação nos sentidos dispostos. No segundo plano, observamos a vertente exposta aos agentes externos de erosão, devido à restrita presença de cobertura vegetal do terreno. No topo do acidente geográfico, terceiro plano, vemos diversas torres emissoras de sinais de rádio, tevê e telefonia, importantes no processo de comunicação.

Por último, em (d) vemos a paisagem do centro histórico de Porto Alegre. No primeiro plano, observamos uma lombada com sinalização de trânsito para veículos e pedestres na avenida Borges de Medeiros. No segundo plano, temos o Mercado Público de Porto Alegre, símbolo da história da cidade e do comércio de especiarias, frutas, legumes, peixes, carnes, produtos regionais, naturais e religiosos, além de restaurantes e bares em funcionamento na sua área interior. No terceiro plano, se observa um edifício de grande porte. Destacamos a reduzida presença humana devido as medidas de distanciamento social adotadas durante a pandemia de covid-19 na data de registro da foto.

ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Com esse ensaio teórico-metodológico, buscamos analisar e desenvolver algumas possibilidades que se utilizam do uso de imagem para compreender os conceitos de Lugar e de Paisagem no ensino de Geografia. Notamos que a partir dessa abordagem algumas perguntas podem surgir para questionar a limitação que os critérios adotados provocam na compreensão do espaço geográfico, assim como à sua potencialidade pedagógica, possibilitando ao estudante, talvez, uma apreensão da realidade com mais sentido em relação às práticas sociais concretas e imaginárias, concorrentes e solidárias, presentes no espaço geográfico. Por fim, esperamos que o presente texto possa contribuir com as ideias desenvolvidas por outros colegas, professores de Geografia, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, André Nestor; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Paulo Cesar da Costa, RIBEIRO, Leticia Parente. A produção da imagem para a pesquisa em Geografia. **Espaço e Cultura**. UERJ, RJ, N. 33, P.27-42, JAN./JUN. DE 2013 disponível em< http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>

GOMES, Paulo Cesar da Costa, e BERDOULAY.Vincent. "Imagens na geografia: importância da dimensão visual no pensamento geográfico." **Cuadernos de Geografía**: Revista Colombiana de Geografía 27 (2): 356-371. 2018. doi:10.15446/rcdg.v27n2.65165.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PANIZZA, Andrea de Castro. **Paisagem**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. (Como eu ensino)

PEREIRA, Caroline M. Rocha Brusch e DIAS, Dayana Lustosa. A representação da paisagem através do desenho. *In:* SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charles da França e FILHO, Manoel Martins de Santana (org). **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos – formativos. 1 Ed.. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p. 221-240.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia.** Em colaboração com Denise Elias. – 6. ed. 2. reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

CAPÍTULO 9

LA UNIVERSALIZACION, LA INTELIGENCIA Y LA VOCACIÓN EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO LOCAL: UN ESTUDIO EN LA CIUDAD REMEDIOS, CUBA

Luis Marcelino Correa Martin
Tomás Raúl Gómez Hernández
Teodora Castro de la Rosa
Adilson Tadeu Basquerote
Luis Emilio Morales Serrano
Doi: 10.48209/978-65-5417-463-9

Resumen: El trabajo: La universalización, la Inteligencia y la vocación en función del desarrollo local: un estudio en la ciudad remedios, Cuba, es la expresión de un proyecto patrocinado por la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, que se aplica a propuesta del Centro Universitario Municipal de Remedios, para satisfacer necesidades de profesionales deficitarios que son necesarios en el municipio para conducir un desarrollo local sostenible en el territorio, para ello se aplicaron métodos investigativos entre los que se encuentran la modelación, la entrevista, la encuesta, la observación, el Inductivo-deductivo y el método matemático y/o procesamiento estadístico todos encaminados a obtener información para aplicar la Inteligencia y la vocación de estudiantes talentos en la obtención de carreras universitarias necesarias en Remedios para conducir el desarrollo local del territorio. El trabajo revela resultados del proyecto en cuanto a la formación vocacional y la preparación de estudiantes talentos para satisfacer necesidades del municipio que implica desarrollar la localidad, con eficiencia y sostenibilidad, al obtener resultados sociales y económicos que tributan al desarrollo local.

Palabras claves: desarrollo, proyecto, Inteligencia, universalización, vocación,

Abstract: The work Universalization, Intelligence, and Vocation for Local Development: A Study in the City of Remedios, Cuba is ,the expression of a project sponsored by the "Marta Abreu" Central University of Las Villas, which is applied at the proposal of the University Center of Remedios, to satisfy the needs of deficient professionals who are necessary in the municipality to conduct sustainable local development in the territory, for this investigative methods will be applied, including

modeling, interviews, surveys, observations, inductive-deductive and mathematical methods and/or statistical processing, all aimed at obtaining information to apply Intelligence and vocation. of talented students in obtaining university degrees necessary in Remedios to lead the local development of the territory. The work reveals results of the project in terms of vocational training and the preparation of talented students to meet the needs of the municipality that involves developing the town, with efficiency and sustainability, by obtaining social and economic results that contribute to local development.

Keywords: development, project, Intelligence, universalization, vocation

INTRODUCCIÓN

El desarrollo local demanda de un grupo de profesionales que con sus iniciativas e innovaciones en cada una de las ramas de la economía, la ciencia y la investigación, sean capaces de lograr resultados significativos que contribuyan a un desarrollo social, científico e integral que permita el desarrollo del territorio. Es en Cuba, donde se dan estas condiciones y posibilidades con el potencial que ofrece la Universalización en cada uno de los municipios del país (SERRANO; FERNÁNDEZ, 2004S; OCARRÁS, 2004).

Remedios es un territorio que cuenta con un Centro Universitario que es dependencia de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, en el cual se forman profesionales en distintas carreras que son necesarias para lograr un desarrollo local que de la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los pobladores desde el punto de vista económico y social.

El Centro cuenta con los profesionales necesarios para conducir la formación de estos y dirigir los distintos procesos investigativos que pudieran propiciar un mejor desarrollo de la localidad en las distintas comunidades del municipio (SERRANO, FERNÁNDEZ, 2004).

De allí que el Centro Universitario Municipal desde el Proyecto "Inteligencia y Vocación" financiado por la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas ha logrado la captación de estudiantes talentos en las distintas educaciones, para prepararlos desde edades tempranas, en la parte vocacional y

académicas, con vistas a los exámenes de Ingreso a la Educación Superior para poder optar con exitos por carreras deficitarias en el territorio, situación que esta obstaculizando el desarrollo local del municipio.

En el territorio de Remedios, existen carencias de profesionales capaces de conducir los procesos que tributan a un mejor desarrollo local, tanto en la esfera económica, agrícola y médica lo que entorpece el rápido desarrollo del territorio, en análisis realizados; las carreras deficitarias se concentran en la Agronomía, la Medicina, la Pedagogía, la Economía y Contabilidad, las instituciones y empresas del territorio carecen de cuadros y directivos que conduzcan la dirección de estas instituciones con la profesionalidad que caracteriza tales líneas de trabajo.

El control y el desarrollo social integral del municipio que pudieran ofrecerse con mejor calidad, se ve obstaculizado por estas carencias de profesionales. Por todo lo antes expuesto es que los autores definen el siguiente problema científico a resolver: ¿Cómo contribuir desde la universalización aplicando la Inteligencia y la vocación al desarrollo local del municipio de Remedios?

Por lo tanto, el objetivo general es contribuir desde la universalización en el municipio a la formación de profesionales capaces de dirigir, innovar tecnológicamente, y desarrollar el territorio a partir de los propios recursos endógenos y humanos del municipio (IGLESIAS PEREZ, JIMENEZ GUETHON, 2017).

Por otra parte, los objetivos específicos son incentivar la vocación de los jóvenes talentos por carreras deficitarias en el municipio de Remedios, preparar a los estudiantes talentos en las asignaturas que tributan a los exámenes de ingreso a la Educación Superior, propiciar la necesidad de innovación de transferencias tecnológicas y trabajos científicos que con profesionalidad tributen al desarrollo local del municipio y lograr mejor calidad en el servicio y conducción de los procesos que tributan al desarrollo social, productivo y alimentario para contribuir al desarrollo local y mejor calidad de vida de los pobladores.

Para desarrollar este trabajo desde la Universalización se creó en el Centro Universitario Municipal de Remedios el Proyecto “Inteligencia y Vocación” el cual se le propuso a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

para su financiamiento, con el objetivo de propiciar las condiciones reales para la formación de profesionales competentes que en el futuro van a conducir y dirigir los procesos en las distintas ramas de la economía y los servicios, contribuyendo al desarrollo local del territorio.

METODOLOGÍA

Para ello se aplicaron métodos investigativos que contribuyeron a cumplir los objetivos antes mencionados entre los que se encuentran: La modelación: dio la posibilidad de modelar la estructura del proyecto para aplicarse en las distintas instituciones educativas del territorio que tributan con los estudiantes talentos.

La observación: permitió hacer observaciones en los distintos centros educativos para determinar las características de los estudiantes talentos en función de su perfil vocacional. La entrevista: contribuyó a conocer las opiniones de la familia y directivos sobre la preparación que se le estaba dando a los estudiantes talentos en función de las carreras dificitarias en el territorio.

La encuesta: permitió fortalecer el criterio y opinión de los docentes participantes en el proyecto sobre los resultados que se obtenian en la formación vocacional de los alumnos y la opinión de los padres implicados con sus hijos.

Inductivo–deductivo: dio la posibilidad de inducir en la formación vocacional de los alumnos las especialidades deficitarias, haciendo deducciones lógicas del futuro resultado en la formación vocacional.

Matemático y/o procesamiento estadístico: posibilitó hacer las tabulaciones pertinentes de los resultados obtenidos con la aplicación de los métodos investigativos utilizados.

LA UNIVERSALIZACIÓN Y EL DESARROLLO LOCAL

La universalización ha contribuido al desarrollo local de los territorios, incrementando el nivel intelectual y cultural (VIDAL, 2020) de la población cubana, dándole la oportunidad a los jóvenes de estudiar carreras universitarias en los propios territorios donde viven, siendo posible por el desarrollo adquiri-

do en la educación cubana en estos años de revolución donde se logró la formación de profesores en todos los territorios cubanos, siendo la base para sostener esta idea del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz.

La universalización contribuye exitosamente al desarrollo local (SOCARRÁS, 2004) de cada uno de los municipios, su accionar en las distintas esferas de la ciencia en el territorio y en la contribución a la aplicación del conocimiento científico desde la educación superior es un ejemplo en los distintos territorios del país (VIDAL, 2020). Remedios es un ejemplo en este sentido.

De acuerdo a Montoya (1998) y Alburquerque (1997, p. 98) "el desarrollo local se basa en la identificación y aprovechamiento de los recursos y potencialidades endógenas de una comunidad, barrio o ciudad. Se consideran potencialidades endógenas de cada territorio los factores económicos y no económicos, entre estos últimos cabe recordar: los recursos sociales, culturales, históricos, institucionales, paisajísticos, etc. Todos estos factores son también decisivos en el proceso de desarrollo económico local.

Pike, Rodriguez, y Tomaney (2006) y Castillo (2011), concluyeron que el desarrollo económico se puede definir como la capacidad de países o regiones para crear riqueza a fin de mantener la prosperidad o bienestar económico y social de sus habitantes (SOCARRÁS, 2004). Podría pensarse que el desarrollo económico es como el resultado de los saltos cualitativos dentro de un sistema económico facilitado por tasas de crecimiento que se han mantenido altas en el tiempo y que han permitido mantener procesos de acumulación del capital.

Es la Universalización la que ha contribuido al desarrollo intelectual de la población, cuadros y directivos mediante la actividad educativa en la formación de profesionales, la creación de proyectos Institucionales la impartición de postgrados y cursos de capacitación para poder tener el capital humano preparado para asumir un salto económico y social que se desarrolla en este municipio en todas las esferas en la localidad (CASTILLO, 2011; SOCARRÁS, 2004).

Olmedo (2007, p. 23), concluyó que:

> la comunidad es más que un grupo, es la complejidad de relaciones sociales de una población entre sí, con su territorio local y el ecosistema, con las poblaciones del ámbito municipal, y con contextos socioambientales más amplios que la propia localidad.

En el territorio local se expresan las relaciones de poner en tensión los diferentes grupos y clases sociales, así como relaciones de cohesión para distintos fines colectivos (LINARES, 1996). Integra diversas formas organizativas para atender sus necesidades vitales, cuenta con una estructura organizativa de instituciones públicas, de organizaciones sociales, de organismos privados, ayuntamiento municipal, agencia, delegación política, subdelegación, centro de salud, escuelas, mercados, asociaciones civiles, entre otras (CASTILLO, 2011).

Estas instituciones públicas no pudieran funcionar con la eficiencia que demanda la población sin la constante superación y actualización del conocimiento científico de directivo y empleados para prestar servicio con calidad, esa es la actividad que hace el Centro Universitario Municipal entre otras funciones (LINARES, 1996).

La formación vocacional de estudiantes talentos para estudiar carreras que son necesarias para lograr un desarrollo local exitoso está dentro de las funciones del Centro Universitario que se encuentra en el municipio de Remedios, al igual que la formación de profesionales competentes.

PROYECTO APLICADO PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO LOCAL DE REMEDIOS. CUBA

Proyecto: Inteligencia y Vocación

Objetivos: Garantizar la formación de los futuros profesionales que demanda el desarrollo local del territorio en las distintas ramas productivas, industriales, económicas y sociales que garantice el desarrollo integral del municipio de Remedios.

Objetivos específicos: Creación de grupos de especialistas del CUM para el proceso de selección y captación de estudiantes talentos en cada uno de los centros educacionales del municipio, diseño y elaboración de un plan de superación para la preparación de los estudiantes talentos seleccionados en las distintas especialidades, diseño y planificación de actividades de formación vocacional que garanticen la formación de futuros especialistas en las carreras

demandadas en el territorio para su futuro desarrollo y evaluación de los impactos y resultados obtenidos con la aplicación del proyecto en el municipio de Remedios.

Servicios que se prestarán: Se cubrirán las necesidades de superación y preparación de los estudiantes que solicitan carreras universitarias. Se garantizará el personal calificado para la preparación de los estudiantes talentos seleccionados en cada enseñanza.

Se ofertarán actividades de formación vocacional que garantice el interés por parte de los estudiantes para solicitar carreras con prioridad deficitaria en el municipio, contribuyendo a la formación del personal calificado para el desarrollo local del territorio (CHAGUACEDA, 2008).

Metas: Garantizar la formación de profesionales para los próximos años capaces de propiciar el desarrollo local del territorio con un fuerte componente científico y tecnológico para las industrias y sectores priorizados que lo requieran.

Propiciar la formación del personal necesario para desempeñar los diferentes cargos en el municipio con alta calificación profesional y capacitados para poder influir definitivamente en el desarrollo local del territorio.

Contribuir al desarrollo local del territorio con la formación y el aporte del personal calificado para garantizar el futuro desarrollo del municipio de Remedios en los distintos sectores.

Productos: Lograr la preparación académica y vocacional de los estudiantes para ingresar a la Educación Superior y la formación de los futuros profesionales que se demanda por las distintas entidades y sectores priorizados en el territorio.

Localización física y cobertura espacial: Las actividades de preparación y capacitación se realizaron en el Centro Universitario Municipal y Preuniversitario del municipio, las actividades de formación vocacional se realizaron en las distintas empresas e instituciones previa coordinación.

Justificación del Proyecto: El municipio de Remedios cuenta con varias zonas aledañas como Zulueta, Buenavista, Adela y Remate y tres Consejos Po-

pulares, ellos ocupan toda el área rural y urbana de la cabecera municipal, con una población de 20 174 habitantes.

En esta área se encuentran importantes centros de comercio y la gastronomía, el Central Chiquitico Fabregat, el Centro Histórico y sus instalaciones turísticas, la Fábrica de Conserva "Los Atrevidos" y la Fábrica de Fideos "La Remediana", centros educacionales, culturales, deportivos y recreativos, que tributan de una forma u otra al desarrollo local del municipio.

Las principales problemáticas que impiden el desarrollo local están dadas por: La falta de profesionales que encaminen la actividad industrial y productiva, Falta de visión clara para acometer con emprendimiento tareas de índole productiva que tributen a mejorar el presupuesto para el desarrollo local. Todavía, falta de cuadros graduados universitarios que conduzcan las direcciones de empresas con un nivel científico e investigativo que contribuya a la innovación y la creatividad. Además, poco personal calificado que pueda administrar, controlar y planificar la economía de las distintas empresas estatales que tributan con sus servicios y producciones al desarrollo local en Remedios.

Como se aprecia éstos son los problemas que hoy entorpecen el desarrollo local futuro del territorio y tienen una estrecha relación con la formación de profesionales altamente calificados, el proyecto da la posibilidad de crear las condiciones para formar estos profesionales en las distintas carreras.

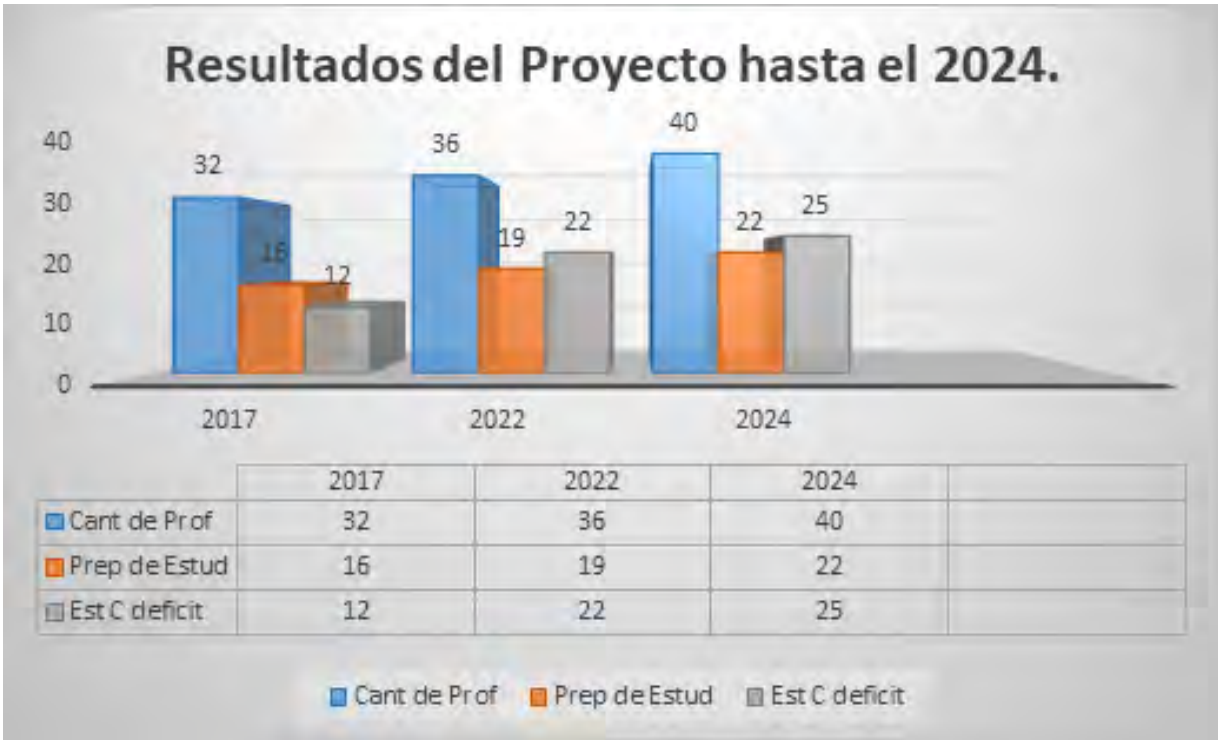
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El proyecto se aplica oficialmente desde el año 2022, aunque se venían haciendo acciones desde el año 2017, se lograron incorporar a la vida laboral un total de 9 profesionales que han aportado al desarrollo local transferencias tecnológicas e innovaciones y cuadros en el territorio, en estos momentos se ha incorporado a estudiar en las carreras universitarias deficitarias en el territorio un total de 25 estudiantes talentos del preuniversitario, con resultados positivos en las calificaciones de las pruebas de ingreso a la Educación Superior, lo que representó el 87 % de los alumnos talentos captados al inicio.

En estos momentos se encuentran preparándose para los exámenes del 2024 un total de 15 alumnos con la vocación de solicitar carreras de Medicina,

Contabilidad y finanzas, Agronomía, Pedagogía y otras que son necesidad del municipio para lograr un desarrollo local sostenible. En la educación primaria y secundaria se trabaja con un total de 87 alumnos que son talentos y se forman vocacionalmente desde edades tempranas para cuando lleguen al preuniversitario opten por estas carreras tan necesarias para desarrollar el municipio de forma integral. La Figura 1, presenta los resultados del proyecto hasta el año de 2024.

Figura 1. Cantidad de profesionales que se han incorporado a la vida laboral hasta el año 2024.



	2017	2022	2024
Cant de Prof	32	36	40
Prep de Estud	16	19	22
Est C deficit	12	22	25

Fuente: datos de la pesquisa (2024).

Cómo se en el gráfico de barras, el resultado obtenido desde el 2017 hasta el 2024 en cuanto a la cantidad de profesionales que se han incorporado a la vida laboral, los estudiantes que se logró incorporar a la preparación para el ingreso a la educación superior y el total de estudiantes que se encuentran estudiando carreras deficitarias en el territorio para posterior a su incorporación a la vida laboral, contribuir al desarrollo local del municipio.

CONCLUSIONES

El Centro Universitario Municipal (CUM) con la aplicación del Proyecto "Inteligencia y Vocación" contribuyó a elevar el nivel científico y cultural de los profesionales del territorio, mejoró los resultados en la producción de las distintas entidades, y logró un mejor servicio a la población, al incorporar nuevos profesionales al servicio del desarrollo local.

Se incrementó el número de estudiantes que optaron por carreras de Medicina, Contabilidad y Finanza, Pedagogía y Agronomía en estos dos últimos años. Con eso de evidenció la efectividad de del proyecto.

Se aplicó la ciencia y la tecnología en función del desarrollo local del territorio, con transferencias tecnológicas e innovaciones en centros industriales y de servicio en el contexto comunitario, por profesionales formados en el Centro Universitario y la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, F. **Metodología para el Desarrollo Económico Local, Dirección de Desarrollo y Gestión Local**. ILPES, febrero, 1997.

CHAGUACEDA, A. **Participación y espacio asociativo**. La Habana: Publicaciones Acuario, 2008.

CASTILLO, J. **Manual de desarrollo local, Estudios de Economía**. España: Vitoria-Gasteiz. 2011.

IGLESIAS PEREZ, M.; JIMENEZ GUETHON, R. Desarrollo local y participación social.: ¿De qué estamos hablando?**. Estudios del Desarrollo Social** [online]. 2017, vol.5, n.1, p. 60-73. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322017000100005&lng=pt&nrm=iso. . Acceso en: 13 jan. 2025.

LINARES, C. Participación, cultura y comunidad. En: **Participación social: Desarrollo urbano y comunitario**. La Habana: Universidad de La Habana. 1996.

MONTOYA, A. Realidad - **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades** (UCA) 61, enero-febrero 1998. p. 45-55.

OLMEDO R. **Participación ciudadana y organización vecinal**. Ed. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Ciudad de México.2007.

PIKE, A., RODRIGUEZ, P. A. TOMANEY, J. **Local and Regional Development**. New York: Routledge. 2006.

SERRANO, C.; FERNÁNDEZ, J. Claves de un desarrollo local exitoso. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 9, n. 36, 2004. DOI: 10.12660/cgpc.v.9, n. 36.44017. Disponible en: https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/44017. Acesso em: 13 abr. 2025.

SOCARRÁS, E. Participación, cultura y comunidad. En: **La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano**. La Habana: Universidad de La Habana. 2004.

VIDAL, J. P. Postpandemia Dy esarrollo Local: Reflexiones En Tiempos De Incertidumbre. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional,** 16(4). Disponible en: https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/5979. Acceso en: 13 ene. 2025.

SOBRE O ORGANIZADOR

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020), com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2015). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004). Atualmente é professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriano Ribeiro Neri
Licenciado em Geografia-UNIFAP, Especialista em Ensino de Geografia-UFPA, Mestrando em Geografia-UNIFAP.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8904751518383422
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6512-3685
E-mail: adrianonery7@gmail.com

Adilson Tadeu Basquerote
Dr. C. Centro Universitario para el Desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil. E-mail: adilson.silva@unidavi.edu.br

Armando Brito da Frota Filho
Graduado em Geografia, com Licenciatura (2009-2013) e bacharelado (2014-2020) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Geografia pela mesma instituição (2014-2016) e Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2017-2021). Possui experiência na área de Geografia, com ênfase em Geomorfologia e Pedologia, atuando principalmente em temas como: Bacias Hidrográficas, Geomorfologia de encostas, Processos erosivos, Vulnerabilidade erosiva, Impactos ambientais, Geodiversidade e geoconservação, mudanças da paisagem e Geografia Física e Ensino. Também possui experiência na área de Educação, com foco em: Formação de Professores, Educação do/no Campo, Sociologia Política da Educação e Política Educacional. Atualmente, é membro da Rede Colaborativa de Formação Continuada (RCFC) da SEMED-Manaus, atuando como professor formador no componente de Geografia para os Anos Finais e Educação do campo.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0109878188331137
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6133-7788

Cristiane Feltraco Navarro
Professora de Geografia na Educação Básica da rede pública e privada de ensino. Graduada (UNIJUÍ), Mestranda (UFSM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5959891181720861
Orcid: https://orcid.org/0009-0008-0401-7930
E-mail: crisfeltraco@gmail.com

Fabiola Tavares Ferreira
Licenciada em Geografia-UNIFAP, Especialista em Ensino de Geografia-UFPA.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2767664225630521
E-mail: ftferreira2015@gmail.com

Fábio Ferreira Santos
Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - se; Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela UFS-SE ; especialista em Educação Especial Pela FAVENI; Especialista em ensino de geografia, meio ambiente e história pela FACUMINAS; especialista em docência em geografia e práticas pedagógicas pela FACUMINAS.; Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica com ênfase na inclusão pela FACUMINAS; Graduado em Geografia pela UFS-Campus Itabaiana e Graduado em Pedagogia pela UNINTER.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4089-8057
E-mail: fabinhoufs@gmail.com

Gabriela Dambrós
Professora do Departamento de Geografia da UFPel. Graduada (UFSM), Mestra (UFSM) e Doutora (UFRGS) em Geografia. Pós-Doutora em Educação (Unisinos).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6582930358399642
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9013-4448
E-mail: gabbydambros@yahoo.com.br

Jhonatan Luan de Almeida Xavier
Possui graduação em Pedagogia (2016) e Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (2018). Especialista em Games e Gamificação na Educação (2020). Atualmente, Doutorando em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Professor na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, e na Secretaria de Estado de Educação. Membro do grupo de pesquisa Divulgação e Difusão Científica para a Educação e Ensino de Ciências no Amazonas. Atualmente, exercendo a função de Professor Formador na Gerência de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, ensino tecnológico, divulgação científica, educação, aprendizagem, desenhos animados, conhecimento científico, bem como o uso dos softwares livres na educação e plataforma Google Workspace do Google for Education.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9100108853344288
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9033-2794

José Ricardo Gomes dos Santos
Professor de Geografia da Rede Pública de Ensino do Estado de Alagoas. Mestrando em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: rikigeo18@gmail.com

Luis Emilio Morales Serrano
Lic. Profesor Instructor Policlínico Hermanos Cruz, Pinar del Río, Cuba.
E-mail: luisems1989@gmail.com

Luis Marcelino Correa Martin
MSc. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
E-mail: lcorrea@uclv.cu

Luiza Caroline Medeiros Godoi
Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestranda em Engenharia Ambiental pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9978013960157467
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9963-4119
E-mail: luizagodoii@gmail.com

Maria dos Anjos Pereira Rodrigues
Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no IFTM. Doutora pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8675456932811834
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6466-9446
E-mail: dellanjos2016@gmail.com

Marielle Jacinta Pereira Costa
Doutoranda em Geografia na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, membro do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia-APEGEO e professora de Geografia na educação básica.
E-mail: mariellejpcosta@gmail.com

Michael Baldi Maller Hermenegildo
Pós-graduado (Stricto sensu), com bolsa, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou a graduação (2019) de Bacharelado em Gastronomia também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Saúde e na Educação (GEDES), do Laboratório de Currículo e Ensino (LCE), na linha de pesquisa Mediações Socioculturais nas Ciências e na Saúde, do PPGECS. É coordenador executivo do Encontro de Pesquisa em Gastronomia do Brasil. É idealizador do podcast Macarrão ao Alho e Ódio (https://anchor.fm/alhoeodio). Seus interesses de pesquisa concentram-se no Ensino e Divulgação Científica da Gastronomia, Educação em Saúde, e atualmente pesquisa a influência da relação entre Extensão Universitária, Educação Popular e movimentos sociais ligados à terra e à alimentação para a Gastronomia.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9630009408156911
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2434-1112

Teodora Castro de la Rosa
Dr. C. Instituto de comunicación Santo Domingo, República Dominicana.
E-mail: teodoracastrodelarosa@gmail.com

Tomás Raúl Gómez Hernández
Dr. C. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.
E-mail: tomasrg@uclv.edu.cu

ARCO EDITORES

GEOGRAFIA DA/NA SALA DE AULA:

Práticas, Metodologias e Experiências Educativas

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952