



# REPENSANDO

## O ESPAÇO DA ESCOLA NA SOCIEDADE

---

ORGANIZADORES

Antônio Héltton Vasconcelos dos Santos

Ana Karoline de Carvalho Silva

Rogério Luiz Souto Cavalcanti



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



# (RE) PENSANDO O ESPAÇO DA ESCOLA NA SOCIEDADE

**Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos  
Ana Karoline de Carvalho Silva  
Rogério Luiz Souto Cavalcanti  
Organizadores**

**Editora Itacaiúnas**

Ananindeua – PA

**2022**

©2022 por Antônio Héltton Vasconcelos dos Santos, Ana Karoline de Carvalho Silva e Rogério Luiz Souto Cavalcanti (Organizadores)

©2022 por diversos autores  
Todos os direitos reservados.

1ª edição

#### **Conselho editorial / Colaboradores**

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil  
José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil  
Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil  
Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil  
André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil  
Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique  
Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal  
Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil  
Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil  
Editor e diagramador: Deividly Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Edição eletrônica: Walter Rodrigues  
Projeto de capa: dos organizadores

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

R281	(Re) pensando o espaço da escola na sociedade / Vários autores ; organizado por Antônio Héltton Santos, Ana Karoline de Carvalho Silva Rogério Luiz Souto Cavalcanti. - Ananindeua, PA : Itacaiúnas, 2022. 150p. : il. ; PDF ; 8,00 MB.  Inclui índice e bibliografia. ISBN: 978-65-89910-72-5 DOI: /10.36599/itac-peessoc  1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3 Ensino-Aprendizagem. 4. Didática. 5. Territórios. 6. Educação Ambiental. 7. Cidadania. I. Santos, Antônio Héltton. II. Silva, Ana Karolina de Carvalho. III. Cavalcanti, Rogério Luiz Souto. IV. Título.  CDD 370 CDU 37
------	---

**Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166**

#### **Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação 370
2. Educação 37

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

---

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em fevereiro de 2022.

# SUMÁRIO

## (Re) pensando o espaço da escola na sociedade

*Antônio Hélon Vasconcelos dos Santos*

*Ana Karoline de Carvalho Silva*

*Rogério Luiz Souto Cavalcanti*

## Capítulo 1

### Educação escolar, ensino de Geografia e Território vivido: uma reflexão no contexto da pandemia da Covid-19

*Hugo Arruda de Moraes*

## Capítulo 2

### Sequências didáticas como recursos pedagógicos para superar lacunas de conteúdos nos livros didáticos: experiência na pós-graduação sobre a temática caatinga

*Telma Gomes Ribeiro Alves*

*Ana Maria Severo Chaves*

*Diógenes Félix da Silva Costa*

*Rosemeri Melo e Souza*

## Capítulo 3

### Desafios da formação em Geografia em tempos de pandemia: um relato de experiências

*Gustavo Rocha Loiola Barros*

*Maria dos Reis Santos*

*Milena Victória Carvalho Dias*

*Paulo Roberto Baqueiro Brandão*

## Capítulo 4

### Geografia da feira: espaço, ensino e representações na feira de Aroeiras, Paraíba

*Ana Dayanne Silva Barbosa*

*Gustavo dos Santos Costa*

*Lincoln da Silva Diniz*



## **Capítulo 5**

### **A prática da oralidade em língua espanhola por meio de vocabulário com jogos educativos**

*Joseneide Valeriano Cardoso*

*Nathália Suellen Valeriano Cardoso*

*Aline Vasconcelos dos Santos*

*Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos*

## **Capítulo 6**

### **Projeto de extensão no curso de Geografia da UFRN: relato de etapas e dos produtos do mapeamento da Covid-19 em Natal-RN**

*Ana Clara Celestino Belchior*

*Andreia Aliny de Lima Furtado*

*Hugo Arruda de Moraes*

*Yan de Oliveira Machado*

## **Capítulo 7**

### **O ensino da Ciências Ambientais como proposta transversal: uso de aplicativo digital na educação básica**

*Áurea Nascimento de Siqueira Mesquita*

*André dos Santos*

*Leonardo Alves Leite dos Santos*

*Werônica Meira de Souza*

*Valéria Sandra de Oliveira Costa*

## **Capítulo 8**

### **Proposta de metodologia ativa para o ensino de análise combinatória em tempos de pandemia**

*Emanuela Celi da Silva Ferreira*

*José Elson Clemente da Silva*

## **Capítulo 9**

### **Cineclube na escola: um olhar transdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem**

*Aline Vasconcelos dos Santos*

*Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos*

*Marcela de Melo Soares Sales*

*Ana Karoline de Carvalho Silva*

## **Capítulo 10**

### **O papel do artesanato em unidade prisional – arte e terapia**

*Thalys Araujo de Queiroz*

## **Capítulo 11**

### **Vícios de linguagem nas unidades prisionais: o caso do presídio de Santa Cruz do Capibaribe-PE**

*Alcimário de Lima Silva*

## **Capítulo 12**

### **Justiça Restaurativa nas Escolas da Rede Estadual de Ensino da GRE Mata Norte de Pernambuco: Projeto Restaurando a Mata**

*Kátia Barbosa da Silva*

*Edineide Lima de Oliveira Silva*

*Edivania Arcanjo do Nascimento Barros*

## **Capítulo 13**

### **(Re)colocando a relevância do ensino de Geografia na sociedade contemporânea**

*Cláudio Jorge Moura de Castilho*

## **ESPACO DE REGISTRO DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

*Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos*

*Ana Karoline de Carvalho Silva*

*Rogério Luiz Souto Cavalcanti*

## **Sobre os organizadores**

## **Índice remissivo**

## **(RE) PENSANDO O ESPAÇO DA ESCOLA NA SOCIEDADE**

**Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos**

**Ana Karoline de Carvalho Silva**

**Rogério Luiz Souto Cavalcanti**

Os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, na atualidade, reforçam a necessidade do debate em torno do papel que as instituições educativas possuem na emancipação da população, no intuito de propiciar sujeitos críticos e analíticos capazes de compreender e transformar as realidades cotidianas, desvelando os malfeitores e as perversidades cometidas nos diferentes territórios existentes em nossa nação.

Deste modo, a coletânea *(Re) pensando o espaço da escola na sociedade* se propõe a trazer capítulos com tais discussões, a partir de propostas pedagógicas, relatos de experiências, pesquisas, estudos, entrevistas e revisão da literatura, elaborados por professores da educação básica, ensino técnico e superior. Contudo, apresentar a situação da educação por intermédio da ótica dos docentes — que são grandemente os responsáveis pela transformação cultural e intelectual do país, reforça a importância de dar voz a uma classe que anseia por melhorias e por valorização, assim como, ajuda a identificar as mazelas presentes nos sistemas de ensino, sugerindo ações que visem superá-las.

Entre as perspectivas da coletânea, objetiva-se contribuir para um diálogo entre os saberes, por meio da visão de professores das múltiplas disciplinas e com diferentes vivências na educação. Em vista disso, endossa-se o caráter da interdisciplinaridade que se faz pertinente em uma conjuntura secular de supervalorização de debates, apenas pautados na especialidade de uma determinada área do conhecimento.

Os trabalhos aqui evidenciados também apontam os resultados das ações que se desenvolveram em salas de aula, inclusive, em tempos de pandemia, mostrando para os incrédulos que o professor tem a capacidade de sinalizar caminhos mesmo quando em situação de precariedade. Diante de tantas adversidades, principalmente, com a atual configuração política no âmbito nacional, os educadores precisam ser resilientes e destemidos na luta por dias melhores, usando como escudo os frutos do seu trabalho e as obras de grandes educadores como o Paulo Freire (apud CORTELA, 2005, p. 12), que deixou o seguinte dizer:

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

Usemos este livro como um “cano de escape”, para sair desta insanidade contemporânea que descredencia o honroso ofício de ensinar. Mas, também, que aproveitemos essa obra para fornecer subsídios com o intuito de ampliar a

reflexão em relação ao futuro da educação brasileira. Aos homens e mulheres de bom coração: desejamos sabedoria, fé e esperança, do verbo esperar, para conseguirmos juntos, sair deste tempo de crise.

Nesse sentido, a publicação oferece dois espaços: o primeiro comporta treze capítulos escritos por professores e pesquisadores da área da educação que abordam diversas experiências de ensino, pesquisa e extensão vivenciados nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Bahia. O segundo espaço apresenta registros de atividades desenvolvidas por professores e estudantes da educação básica.

O primeiro capítulo desta obra busca refletir sobre a relevância do ensino de Geografia na educação básica brasileira, considerando a construção do conhecimento geográfico, orientado pela dimensão espacial da vida dos educandos, principalmente, no contexto da pandemia da COVID-19.

O segundo capítulo trata-se da análise das lacunas de conteúdos nos livros didáticos a partir da experiência na pós-graduação sobre a temática caatinga, diz respeito a plausibilidade da aplicação de tais sequências enquanto instrumentos pedagógicos no ensino de Geografia.

O terceiro escrito propõe-se a escrutinar algumas das vicissitudes do fazer universitário em tempos de pandemia a partir de um relato das experiências vivenciadas pelos seus autores quando da realização de ações vinculadas à pesquisa (iniciação científica) e extensão, dando ênfase tanto aos problemas enfrentados nesse período quanto às soluções encontradas.

No quarto trabalho, institui-se Geografia da feira: espaço, ensino e representações na feira de Aroeiras, Paraíba. Visa verificar a importância da feira para formação e dinâmica socioespacial da cidade.

O quinto capítulo discute a importância da utilização de atividades lúdicas, como ferramentas no ensino do vocabulário, e prática da oralidade da Língua Espanhola com alunos de uma escola de referência em turmas do 1º e 2º ano do ensino Médio em Nazaré da Mata, Pernambuco.

A sexta produção apresenta o relato das etapas e produtos realizados a partir do projeto de extensão no curso de Geografia da UFRN que trata do mapeamento da COVID-19 em Natal-RN.

O sétimo capítulo versa sobre o desenvolvimento de aplicativo, enquanto ferramenta tecnológica digital de interatividade intuitiva e ágil, voltado para o ensino das Ciências Ambientais no Ensino Fundamental.

O oitavo escrito discute a sala de aula invertida como uma ferramenta que poderá contribuir para a melhoria do ensino da matemática, especificamente do ensino de análise combinatória na educação básica e superior.

O nono trabalho, Cineclubes na escola: um olhar transdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, pretende fomentar nos educandos e educadores reflexões e debates a partir de obras cinematográficas sobre temas de seu cotidiano.

A décima produção visa compreender o papel do artesanato na unidade prisional como estratégia para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, da criatividade e registrar a cultura, favorecendo a ressocialização e cooperação.

O décimo primeiro capítulo, Vícios de linguagem nas unidades prisionais: o caso do presídio de Santa Cruz do Capibaribe-PE, evidencia a diversidade linguística entre pessoas privadas de liberdade (PPL) no presídio do município em questão.

O décimo segundo capítulo trata sobre a justiça restaurativa nas escolas da rede estadual de ensino da GRE Mata Norte de Pernambuco no âmbito do Projeto Restaurando a Mata, que tem o intuito de oportunizar, aos servidores e estudantes, momentos de autoconhecimento e reflexão na perspectiva da humanização das relações no interior da escola e fora dela.

No capítulo final se discute a relevância do ensino de Geografia diante a situação contemporânea de retrocessos em que a nação brasileira se encontra, mostrando o papel das Ciências humanas e sociais na formação para a cidadania.

Por último, salientamos que a responsabilidade ética, ortográfica, autorais e da normatização dos escritos são dos respectivos autores de cada capítulo desta coletânea.

### **Referências**

CORTELLA, Mário Sérgio. Recusar a destruição da convivência digna! (valores inadiáveis). In: PASSETTI, Edson; OLIVEIRA, Salete (Orgs). **A tolerância e o intempestivo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.





# **ESPAÇO DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS**



## **EDUCAÇÃO ESCOLAR, ENSINO DE GEOGRAFIA E TERRITÓRIO VIVIDO: UMA REFLEXÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19<sup>1</sup>**

**Hugo Arruda de Moraes**

*Doutor em Geografia, Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, E-mail: hugo.geografia@yahoo.com.br*



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



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

### **Introdução**

O atual momento do capitalismo, com a expansão do novo coronavírus (COVID-19), síndrome respiratória aguda grave, causada pelo SARS-CoV-2, é mais uma das etapas do acontecer histórico da sociedade global<sup>2</sup>. Abrangendo um grupo de vírus que causa problemas respiratórios sérios, podendo evoluir para casos mais graves, especialmente em idosos e pessoas com comorbidades, a COVID-19 apresenta grande capacidade de propagação proporcionada pelo contato entre pessoas aglomeradas, bem como pelo contato entre pessoas e superfícies ou objetos contaminados.

Os primeiros registros de casos da COVID-19 ocorreram desde o final de 2019 a partir da província de Hubei na China, especificamente da cidade de Wuhan, de onde, a partir do início de 2020, expandiu-se pelo mundo constituindo-se como mais uma das grandes pandemias. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o surto do novo coronavírus constitui uma emergência de saúde pública de importância internacional.

Com a rápida disseminação da COVID-19 no Brasil, medidas foram tomadas para combater o avanço do surto viral<sup>3</sup> dentre as quais se destacam as orientações às instituições de ensino no sentido de suspender as aulas presenciais nos diversos espaços concretos nos quais a educação acontece. Isso alterou os processos educacionais de aprendizagem no ambiente escolar e, por seu turno, no doméstico, o que foi propiciado pelo uso de ferramentas digitais como um dos caminhos para continuar a conduzir o ensino no país.

Várias foram as instruções normativas que orientavam um ensino a distância, proporcionando uma reorganização dos calendários escolares. Em sendo assim, as atividades pedagógicas presenciais ficariam suspensas desde então e, portanto, o conteúdo escolar seria transmitido por meio de uma plataforma virtual de ensino e aprendizagem organizada pelas diversas secretarias de educação.

---

<sup>1</sup> Artigo destaque no I Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia (I CLEG) (2021) e publicado na Revista Metodologias e Aprendizado, 4, 290–298. <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2248>

<sup>2</sup> A história da vida das sociedades no mundo é marcada pela presença de vírus que se encontram no planeta há bilhões de anos, sendo a sua disseminação fruto de diversos fatores históricos e certas condições espaciais que colocam o homem como responsável pela expansão e disseminação de agentes infecciosos (UJVARI, 2003 e 2012). Por isso, a pandemia é mais que um aumento repentino do número de casos de uma doença em diversas regiões, é fruto do próprio acontecer histórico das sociedades: “Os microrganismos foram globalizados pelo homem. Comércio, guerras, conquistas territoriais e explorações contribuíram para levarmos infecções às terras distantes. Seres microscópicos atapetaram o planeta” (UJVARI, 2012, p. 161).

<sup>3</sup> No caso do Brasil, os primeiros registros se deram nos primeiros meses do ano de 2020, fazendo com que a maioria da população tivesse que adotar medidas como a referente ao distanciamento social, além de ações de conscientização, mudança e inserção de novos hábitos de higienização, uma vez que a rápida propagação de infectados e de mortes pressionou os sistemas de saúde público e privado em todo território nacional.

---

Reconhecendo a importância de fazer valer o distanciamento social, no momento atual, utilizando-se de novas tecnologias disponíveis para isso, tem-se que estar bem atentos para que tais medidas não reforcem as intenções de inviabilizar o ensino presencial; e, sobretudo, tem-se que considerar as atuais condições técnicas e psíquicas dos educandos em termos, respectivamente, de acesso a tais tecnologias, provedores de Internet e a ambientes favoráveis ao acontecimento das práticas pedagógicas em seus lares.

Diante desse cenário, acrescenta-se que uma reflexão sobre o caso do ensino de geografia faz-se relevante, uma vez que a geografia escolar é capaz de fazer uma leitura da realidade territorial como uma totalidade complexa, superando um conhecimento fragmentado e estabelecendo o conhecimento total, abrindo, assim, caminhos para “desvendar os significados do espaço da vida privada e pública, na vida social, e oferecê-los à sociedade civil” (DAMIANI, 1999, p. 54).

Em sendo assim, cabe questionar qual deve ser a preocupação central do ensino de geografia na educação básica<sup>4</sup> no Brasil? Com base nesse questionamento norteador, o presente artigo busca refletir sobre a relevância de desafiar o problema ora delimitado mantendo a valorização de um ensino de geografia que tenha por base a construção de um conhecimento que seja centrada na dimensão espacial da vida do educando.

Parte-se da perspectiva de que o ensino de geografia deve ter o território vivido desses sujeitos como centralidade e finalidade. Com efeito, é a partir da reflexão construída no ambiente escolar, num diálogo dos conteúdos com a realidade de vida do educando, que é possível compreender as questões e os fatos cotidianos, o que, no nosso entendimento, é impedido pelo “trabalho remoto” e/ou “à distância” adotado no momento de surto epidêmico da COVID-19.

A realização deste trabalho fundamentou-se, basicamente, em uma metodologia centrada em procedimentos da consulta, interpretação e análise de parte das ideias acerca da educação escolar e do ensino de geografia. Porém, não se fez referências à exaustão de todos os nossos pares que escreveram sobre a questão ora em discussão, com a finalidade, notadamente, de evitar excessos que levassem os leitores a se cansarem quando se abusa das citações.

Diante do exposto, num primeiro momento, estruturou-se o escrito de maneira a apresentar alguns conceitos e algumas perspectivas acerca da escola pública e da educação escolar para formação cidadã; num segundo momento, buscou-se trazer um debate com relação à geografia escolar e ao papel do professor, a partir da problematização do território vivido dos educandos. E, por último, apresentar uma reflexão conclusiva.

## **Desenvolvimento**

### **A escola pública e a educação para a formação da cidadania**

Antes de debater como o ensino da geografia pode contribuir para a construção de um conhecimento capaz de contextualizar e integrar fenômenos ao espaço geográfico, a partir do território vivido dos educandos, é necessário compreender que a educação escolar tem por perspectiva primeira e central o processo formativo para a cidadania, tendo a escola pública como espaço e tempo, porém, não o único<sup>5</sup>, para o acontecer desse processo.

Inicialmente, cabe lembrar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), no seu capítulo primeiro, deixa claro que a educação é fruto de um processo formativo que acontece no âmbito do desenvolvimento do sujeito em várias instituições da sociedade, cabendo à educação escolar acontecer em espaços culturais de ensino. A LDB destaca, também, que todo o caminho de formação percorrido pelo estudante tem como objetivo central um preparo para “[...] o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

---

<sup>4</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu artigo 4º, define a educação básica do país em três níveis: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

<sup>5</sup> Aqui Castilho (2015) acentua que a escola pública é um dos espaços capazes de permitir a construção de uma formação voltada para a cidadania, junto com outros espaços como a universidade, os sindicatos, as associações de bairro, entre outros.

A escola pública é capaz de indicar caminhos, no mínimo, reflexivos, viáveis e significativos para a compreensão de vários problemas existentes e vivenciados no cotidiano das pessoas. Para o que, aliás, segundo Cortella (1997), essa instituição é basilar, fazendo com que, acentua Castilho (2015), o ensino voltado para a cidadania seja a condição central em qualquer prática pedagógica.

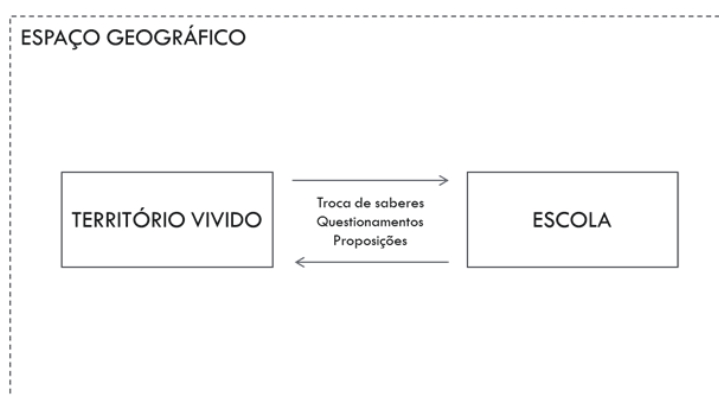
Mesmo estando imersa no interior da sociedade, a escola pública não é somente um instrumento de dominação, mas, antes, um espaço que possibilita a libertação dos indivíduos (VESENTINI, 1999). O que, ao mesmo tempo, não a faz totalmente independente ou subordinada às contradições que marcam a coletividade territorial da qual faz parte, constituindo, por excelência, uma instituição capaz de facilitar a construção de conhecimento (CORTELLA, 1997).

Na visão de Vesentini (1999), a escola, em geral, “[...] contribui – em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem as quais não constrói qualquer projeto de libertação, seja individual ou coletiva” (VESENTINI, 1999, p. 16). A esse respeito, acentua-se que o conhecimento escolar coloca os estudantes em processos educativos que possibilitam o contato com os valores humanos, situando-os no tempo e no espaço, e permitindo a construção de visões de mundo diferentes através do diálogo no âmbito de um processo sempre inacabado de reflexão entre os sujeitos na sala de aula.

Em tomando consciência de tal perspectiva, ter-se-á que afirmar que a escola possui papel importante na promoção do saber para as novas gerações. Na visão de Callai e Deon (2018), “A escola é a instituição que possui como atribuição promover o avanço da educação e do conhecimento e, por isso, garante às novas gerações o acesso ao que a humanidade produziu ao longo do tempo” (CALLAI; DEON, 2018, p. 274).

Os argumentos acima ressaltados reforçam a visão dos autores deste artigo na medida em que compreendem que é na escola que o educando começa a organizar formas mais claras de entendimento do seu território, uma vez que faz conexões entre os conceitos e fatos estudados na sala de aula com base no seu cotidiano.

Em outras palavras, o tempo-espaço escolar possibilita uma ligação com a realidade histórica e territorial vivida, permitindo que valores, concepções e ideias (CORTELLA, 1997) “extrapolem” o ambiente da sala de aula. A Figura 1 demonstra grosso modo a lógica atinente ao raciocínio do referido processo.



**Figura 1** – Fluxos da lógica de relação entre a escola e o território vivido  
Fonte: Elaboração dos autores.

Retrata-se, portanto, um processo dinâmico entre o saber construído e organizado na escola que, fundamentado no território vivido pelos sujeitos da escola, abraça uma educação comprometida com a existência humana no mundo, problematizando-o, questionando-o e fazendo proposições alternativas em termos de uso social do território (CASTILHO, 2015). Tem-se uma perspectiva de pensamento próxima a de Freire (2002, p. 20), quando afirmara que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2002, p. 20). Essa “pedagogia espacial”, estabelecida através do constante diálogo entre espaço de vida e saber escolar, suscita uma gama enorme de

---

reflexões e práticas diferentes no sentido, por exemplo, da promoção de um processo formativo em que a cidadania seja central, para o que a escola pode tornar-se centro catalisador.

Reconhece-se que, no ambiente escolar, devem ser debatidos, ao mesmo tempo, o conhecimento científico e os diversos saberes que existem e que são vivenciados fora da instituição de ensino, ou seja, nos territórios vividos pelos educandos. A educação escolar constitui, portanto, um processo de socialização dos sujeitos no mundo. Em assim sendo, a escola assume papel de oportunizar ao educando, o acesso ao convívio com as intersubjetividades, a dimensão do respeito, do diálogo, as questões éticas, morais e estéticas (CALLAI; DEON, 2018). Enfim,

[...] é importante que os currículos das escolas incluam o conhecimento poderoso que, uma vez adquirido pelos jovens, pode influenciar na forma como poderão interpretar e transformar sua realidade social e o contexto em que vivem [...] também entendem que é por meio dos conteúdos das diversas disciplinas escolares que se consegue abordar os problemas sociais, para que os estudantes possam construir sua identidade e pertencimento com este mundo. Essa é uma das perspectivas de ensino que caminha no sentido da educação para a formação cidadã. (CALLAI; DEON, 2018, p. 277).

Da mesma maneira, os autores, ao contextualizarem histórica e geograficamente a construção do saber, também afirmam que a educação escolar se torna um espaço-tempo para o exercício da cidadania: “Assim, a aposta na escola de qualidade pela via do conhecimento é condição e, ao mesmo tempo, um desafio para a educação cidadã” (CALLAI; DEON, 2018, p. 278), o que, segundo eles, permitirá o avanço em termos da produção do conhecimento para além da reflexão sobre as experiências vividas, suscitando ações diferentes por parte dos educandos.

Diante do acima exposto, a escola constitui uma instituição que abarca a sociedade em sua complexidade, viabilizando dimensões do processo educativo que caminhem dialética e dialogicamente com possibilidades concretas de mudança, inclusive desenvolvendo perspectivas de empatia dos educandos para com os problemas relativos à alteridade inerente aos seus territórios. Com isso, a referida instituição:

[...] proporciona e viabiliza não somente o entendimento dos problemas inerentes à realidade territorial vivida pelos educandos, suas famílias e seus vizinhos no entorno da escola e na própria cidade, mas, ao mesmo tempo, a discussão e reflexão sobre possibilidades e perspectivas concretas de resolvê-los (CASTILHO, 2015, p. 14).

Tem-se, portanto, em vista a necessidade, ainda que breve, de se justificar o porquê da ênfase no papel das escolas públicas como instituições importantes no processo de consolidação de uma educação escolar, voltada para práticas de ensino de geografia que tome por base uma reflexão teórica a partir do território vivido.

### O ensino de Geografia, o professor e o Território vivido

Em face das argumentações anteriormente postas, reconhece-se que o principal desafio da Geografia no ambiente escolar é “[...] educar para a participação cidadãos ativos diante do compromisso social e de trabalho solidário” (CALLAI, 2018, p. 10). Com efeito, é na escola que se constrói um pensamento próprio e reflexivo sobre a realidade em que vive (CALLAI, 2018). Nosso raciocínio acha-se muito próximo dessa perspectiva, uma vez que se compreende que o ensino de geografia pode ser compreendido como a capacidade de permitir uma conexão da escola com o território vivido pelos educandos.

Desse modo, o papel da Geografia escolar é o de possibilitar um conhecimento que conduza os educandos a uma leitura crítica do espaço de sua existência, já que este “[...] carrega em si o movimento da vida” (CALLAI, 2008, p. 13). Por isso, parte-se do pressuposto de que para compreender a dimensão espacial do viver, é necessário haver um processo de aprendizagem que aconteça a partir do que “nos rodeia”. Assim, faz-se

[...] importante reconhecer que somos educados por tudo que nos rodeia, seja material/concreto ou imaterial, a natureza, os convívios, as linguagens e a palavra.



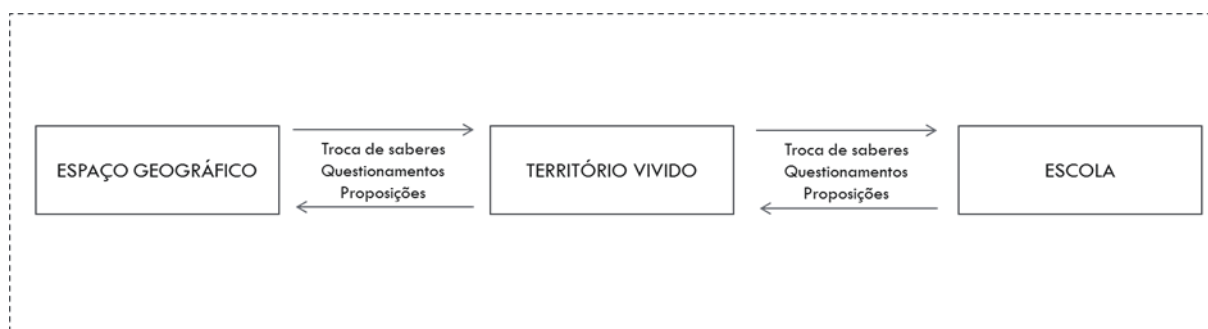
Somos educados pelo lugar que habitamos, onde moramos, pelos lugares próximos e, também, pelos lugares mais distantes que têm interligação com as nossas vidas (CALLAI, 2008, p. 14).

Por meio do ensino de geografia, o educando passa a compreender melhor sua experiência social a partir do seu lugar de vida, começando a estabelecer e unir o seu saber cotidiano com o conhecimento científico em diálogo com a escola. Segundo Ab'Saber (2001): “É preciso ensinar o aluno a diferenciar, entre tudo o que se pode aprender, as questões que realmente interessam a ele a partir do ambiente em que vive” (AB’SABER, 2001, p. 1).

Essa perspectiva de ensino permite ir além do senso comum, construindo um pensamento mais amplo, complexo e menos fragmentado, a partir de teorização e elaboração de questões, análise de fatos e de seus desdobramentos no território. Daí por que o estudo do lugar possibilita um processo de formação cidadã e o reconhecimento de pertencimento. Considerando “[...] o lugar, pode-se ao estudá-lo buscar com que as aprendizagens resultem em consciência cidadã tendo a dimensão da construção da identidade e pertencimento” (CALLAI, 2018, p. 14).

A geografia escolar permite a unidade entre teoria e realidade, além de fazer a ligação das partes com o todo (DAMIANI, 1999), numa análise que supera a superficialidade (MORIN, 2004). Ao afirmamos que o ensino de geografia deve buscar estabelecer ligações dos conteúdos com partes da realidade, não havendo fragmentações ou separações, mas, antes, buscando a unidade do todo, está se afirmando que esse caminho estabelece a análise e síntese dos fatos/fenômenos dentro de um contexto. O que, na visão de Morin (2004, p. 26), “Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes”.

Com isso, quando o educando estuda os conteúdos de geografia, fundamentando-se nas experiências adquiridas a partir das suas próprias relações com o seu território vivido, adquirem uma visão complexa dos fenômenos no espaço geográfico. Por isso, é necessário “[...] contextualizar histórica e geograficamente os conteúdos e conceitos, reforçando o ensino da geografia a partir dos diversos territórios vividos pelos educandos” (CASTILHO, 2015, p. 12). A Figura 2 demonstra nitidamente esse raciocínio.



**Figura 2** – Fluxos da lógica de relação entre escola, território vivido e espaço geográfico  
Fonte: elaboração dos autores.

A figura reapresenta a visão segundo a qual o ensino de geografia deve partir da contextualização dos conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula, abrindo caminhos para que o educando construa um saber que permitirá conhecer e viver melhor a realidade na qual se encontra em todas as escalas do seu acontecer histórico-geográfico. Nisso, o ensino de geografia, segundo Damiani (1999), permite a captação dos problemas sociais da estrutura de reprodução da sociedade, a partir de reflexões centradas na dimensão espacial.

Para isso, é preciso que o professor-educador de geografia seja um agente social que, praticando o diálogo entre o saber do aluno e o saber geográfico escolar, possibilite a realização de uma geografia propositiva, visando estimular a reflexão permanente dos educandos no sentido das diversas possibilidades em termos de intervenção na realidade histórico-geográfica com a finalidade de buscar resolver os problemas identificados, analisados e discutidos.

---

Especificamente, o professor-educador deve unir o Projeto Político-Pedagógico e Curricular da Escola ao plano de aula e à realidade do corpo discente com o qual dialoga. Nesse sentido, no Sertão Nordestino, segundo Ab'Saber (1999, p. 55), o professor-educador deverá chamar a atenção para a problemática do Semiárido: “Caberá sempre, aos professores, um esforço de integração metódica dos conhecimentos, entranhados de mensagens éticas e culturais mais amplas. Somente assim o aluno é iniciado na difícil tarefa para a conquista da cidadania e da ética”. Em outro texto, o mesmo autor afirma que o professor-educador sempre deve procurar:

[...] incentivar os alunos a construir o conhecimento da região onde vivem, desde os limites territoriais até as características geográficas, econômicas e políticas. Essas informações servirão para ele se localizar como cidadão e sempre servirão de base para qualquer estudo de espaços maiores, as chamadas macro-regiões. [...] Por tudo isso, repito: o primeiro passo deveria ser incorporar a filosofia do processo que se baseia no saber local, investir na formação dos professores e, só então, exigir resultados melhores (AB'SABER, 2001, p. 1).

É dessa maneira que os conteúdos trabalhados em sala de aula partindo da problematização de questões vivenciadas no âmbito da realidade espacial do educando, considerando e valorizando os aspectos humanos, cognitivos, simbólicos e ecológicos, possibilitará pensar não só o território vivido, mas apreender a relação entre cidadania e espaço (CASTILHO, 2015). Com isso, ter-se-á uma educação efetivamente voltada para a cidadania.

Com efeito, o ensino de geografia é capaz de fazer com que o educando seja capaz de compreender o mundo em que vive, a partir do entendimento da realidade do seu entorno. Para isso, o contato direto e permanente entre a dimensão concreta das relações sociais e o espaço fazem-se fundamentais para o diálogo dos saberes que envolvem todos os sujeitos do processo educativo, sem nenhuma intermediação utilizada para substituí-las a exemplo do que vem acontecendo com a utilização das novas tecnologias reforçadoras de ideias de uma “educação remota”.

### **Considerações finais**

A despeito da dificuldade no que tange à concretização de um processo de ensino aprendizagem no Brasil, no atual contexto de expansão da COVID-19, acredita-se que o ensino de geografia de base propositiva, participativa e democrática, a partir do território de vida dos educandos, não se torna efetiva em condições de “trabalho remoto” ou de “trabalho à distância”, se tomarmos por base, a reflexão feita acima. Acredita-se que medidas como essas caminham mais no sentido de uma tentativa de se ter um “ativismo didático” (FILHO, 2020), do que uma clara busca por alternativas capazes de construção de um ensino de qualidade e com ações que sejam integradas entre a instituição de ensino e a comunidade escolar.

Daí por que foi necessário recolocar a pertinência da questão da escola pública como espaço e tempo que pode e deve possibilitar reflexão e possibilidade de ação dos educandos diante de sua realidade territorial. Tal colocação se faz numa perspectiva de reafirmar o ensino de geografia como possibilidade de construção de um processo de ensino e aprendizado que contextualiza histórico-geograficamente conteúdos e conceitos.

Em que pese a inserção do ensino remoto como alternativa diante do contexto da COVID-19, desencadeia, em certa medida, um afastamento do processo de construção do saber discente do território vivido. A educação de forma remota encaminha entre os discentes e docentes perspectivas de metodologias que unam o ensino a tecnologia e de continuação das aulas. Todavia, diante de um contexto de forte desigualdade social no Brasil, muitos discentes têm dificuldades de acesso a suportes tecnológicos para participação do ensino remoto, a citar: computador de mesa, tablet, smartphone ou notebook; internet (a cabo, 3G, 4G, entre outras.); fone de ouvido e acesso a sites e/ou aplicativos ou ferramentas, como o Zoom ou Google Meet.

Porém, o mais grave é, possivelmente, o afastamento de toda a abrangência de significados e saberes que são construídos no contato cotidiano de professor e aluno na sala de aula. Um saber que se estabelece na troca e no diálogo constante e que permita ao educando compreender o mundo em que vive, a partir da realidade escolar.

É muito difícil a realização plena de um conhecimento geográfico, a partir do ensino de geografia, que se estabeleça diante de um processo de construção de um saber aplicado de forma remota. A escola é uma das instituições que permitem a construção de um saber para a cidadania, uma vez que possibilita que o educando tenha uma interação entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana. É difícil imaginar uma cidadania concreta distante do componente territorial e somente ligada na tela de um computador ou outro aparelho.

A escola é um espaço e tempo que permite que o discente faça uma leitura da realidade territorial. É na escola, por meio da aula de geografia, que o discente tem acesso a um conhecimento que possibilite que o mesmo se reconheça com identidade e pertencimento no mundo. Ou seja, por meio de um processo de aprendizagem que se dá a partir do espaço que é o seu lugar.

## Referências

AB'SABER, A. N. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos Avançados**, vol.13, no.36, p.7-59. 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141999000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000200002). Acesso em: 21 de jan. 2021.

\_\_\_\_\_. A geografia do bairro. *Revista Escola Nova*, 2001.

ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 de maio 2020.

CALLAI, H. C.; DEON, Alana Rigo. A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí Ano 33 nº 104 Jan./Abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741>. Acesso em: 20 de maio 2020.

\_\_\_\_\_. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, 70: 9-30, 2018. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34022018000200009](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009). Acesso em: 20 de maio 2020.

CASTILHO, C. J. M. Diferente prática pedagógica (da geografia), diferentes experiências de vida na sociedade. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, V. 04, N. 02, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5842623>. Acesso em: 20 de maio 2020.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**.

Tese de doutorado, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: contexto, 1999.

FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: 21 de maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2005.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

UJVARI, S. C. **A história e suas epidemias. A convivência do homem com os microrganismos**. Rio de Janeiro, Senac Rio; São Paulo, Senac São Paulo, 2003. 311p.

\_\_\_\_\_. **A história da humanidade contada pelos vírus, bactérias, parasitas e outros microrganismos**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia; instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: contexto, 1999.

### **SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA SUPERAR LACUNAS DE CONTEÚDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA CAATINGA**

**Telma Gomes Ribeiro Alves**

*Mestra em Geografia, Sec. Mun. Educ. Catingueira-PB e Sec. Mun. Educ. Patos-PB, E-mail: telmaevertonpb@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/2032925292810171>



<https://orcid.org/0000-0002-6835-517X>

**Ana Maria Severo Chaves**

*Doutora em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, E-mail: anamschaves05@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/4335980216287628>



<http://orcid.org/0000-0002-2464-3516>

**Diógenes Félix da Silva Costa**

*Doutor em Ecologia, Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: diogenes.costa@ufrn.br*



<http://lattes.cnpq.br/4149669138364420>



<https://orcid.org/0000-0002-4210-7805>

**Rosemeri Melo e Souza**

*Pós-Doutora em Geografia Física, Professora da Universidade Federal de Sergipe, E-mail: rome@academico.ufs.br*



<http://lattes.cnpq.br/3339056948815053>



<https://orcid.org/0000-0002-5916-3598>

#### **Introdução**

O professor no processo de ensino se depara com muitos desafios para cumprir as exigências da legislação que prever oitocentas horas de aulas a serem distribuídas em duzentos dias letivos (BRASIL, 1996), nos quais é preciso desenvolver aulas sobre diferentes conteúdos, tendo que contemplar uma base comum curricular e uma parte diversificada. Desse modo, para contemplar o currículo escolar, a maioria segue o que está posto nos livros didáticos.

Não bastante, os livros didáticos continuam a ser o grande referencial na sala de aula para alunos e professores das escolas públicas e privadas do país, embora sejam utilizados de formas variadas: às vezes permitindo que os alunos façam uma reflexão sobre o espaço; muitas vezes, trabalhando com a geografia de modo tradicional e não reflexivo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 339).

Nesse contexto, o livro é tido como instrumento principal para nortear o desenvolvimento das aulas e atividades propostas na escola, sob o qual alguns utilizarão de forma reflexiva e outras não, conforme apresentado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Em relação a essa realidade, as referidas autoras ressaltam que o desenvolvimento das aulas vai depender de fatores múltiplos ligado a realidade do professor, como sua formação disciplinar e pedagógica, ao ambiente escolar, como também, a classe social dos sujeitos envolvidos, visto que, num país de grandes dimensões como o Brasil, as realidades e contextos culturais são muito diferentes, não sendo possível abordá-las em livros didáticos.

---

Somando a isso a situação da atual conjuntura no processo de globalização e disseminação das tecnologias, o livro didático não consegue dar conta da complexa realidade a ser trazida para sala de aula por se tratar de um material com vida útil de quatro anos. Sendo assim, suas informações além de limitadas podem ficar defasadas em relação às transformações globais que ocorrem a todo vapor nos diversos setores da sociedade, abrangendo mudanças substanciais nas diferentes áreas de conhecimento (CASTELLAR; VILHENA, 2010). Isso implica na necessidade de atualizações constantes em todas as áreas de conhecimento.

As implicações mencionadas devem ser consideradas pelos sistemas de ensino e setores responsáveis pela elaboração de materiais escolares, sobretudo os livros didáticos, pois os conteúdos relacionados aos temas interdisciplinares ou ligados às especificidades regionais e locais precisam ser abordados em sala de aula. Realidade prevista na legislação por meio da Constituição Federal em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, determina:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Como podemos perceber, tais disposições estão previstas em lei, assim como estão ressaltadas em outros documentos oficiais que regem os sistemas de ensino de nosso país: a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os documentos citados antecipam a importância de seguir a base nacional comum de conteúdo, assim como a parte diversificada destacando sua importância na valorização das características e especificidades do cotidiano dos alunos. Assuntos esses que muitas vezes não chegam a ser abordados nos livros didáticos (LD). A exemplo do Bioma Caatinga, exclusivamente brasileiro, que às vezes só ocupa uma página ou menos dos manuais didáticos (ALVES; MELO & SOUZA; COSTA, 2019).

Nesse contexto, era de se esperar que o novo currículo delineado pela BNCC buscasse mudar essa realidade, no entanto observa-se que ao inserir a Geografia, em toda sua abrangência interdisciplinar, na área das Ciências Humanas passa a ideia equivocada de que a essa seja dependente das Ciências Humanas, acarretando o risco de ocorrer uma diluição dos conhecimentos geográficos (PORTELA, 2018).

Tal enquadramento acaba diminuído a abrangência da Ciência Geográfica a ser ministrada na educação básica, refletindo pouca atenção às questões regionais e locais, a exemplo do tema em discussão, o qual é mencionado apenas uma vez na BNCC, dentro da unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” do sétimo anos, tendo como objeto de conhecimento a “Biodiversidade brasileira”.

Portanto, diante de tal situação, os LD devem ser utilizados como um meio que possibilite a organização de certos conteúdos, ou seja, ponto de apoio, não como um fim no processo de ensino e aprendizagem (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Por essas questões e ainda pela insuficiência de informações sobre determinados conteúdos abordados nos livros didáticos (ALVES; MELO & SOUZA; COSTA, 2019), o(a) professor(a) deve buscar recursos adequados para ensinar e fazer com que os estudantes avancem nos conhecimentos. Isso faz refletir que a utilização de sequências didáticas (SD) apresenta alto potencial para preencher essas lacunas, assim como introduzir, no processo de ensino e aprendizagem, conteúdos programáticos ligados à realidade dos alunos que pouco são abordados, a exemplo da temática Caatinga.

Perante a discussão previamente apresentada e com o desenvolvimento da disciplina Tópicos Especiais em uma turma de Pós-graduação em Geografia (mestrado acadêmico) da Universidade



---

Federal do Rio Grande do Norte/Campus de Caicó, região semiárida do Seridó, realizou-se como atividade avaliativa uma oficina para construção de SD como instrumento de ensino que venha suprir e esclarecer abordagens e fatos sobre o Bioma Caatinga (dentro das especificidades locais e regionais).

Assim, o presente texto teve por objetivo identificar se a construção de sequências didáticas são instrumentos pedagógicos plausíveis de aplicação no ensino de Geografia. Para tal verificação, após avaliação das SD produzidas e a apresentação das mesmas, aplicou-se um questionário aos discentes da Pós-graduação, procurando averiguar suas opiniões a respeito da temática. Logo, buscou-se fazer um entendimento teórico do tema apresentado, envolvendo desde o papel dos livros didáticos, o Domínio da Caatinga, a metodologia aplicada e algumas pontuações sobre as atividades.

Diante disso, acredita-se que discutir a temática tem como justificativa o fato de essa ser do cotidiano de muitos estudantes que pouco ou nada conhecem a seu respeito. Pois, por muito tempo, o esse Bioma foi considerado pobre e degradado devido à falta de pesquisas que revelassem sua rica biodiversidade (MORO et al., 2015), a qual é tratada por Ab'Sáber (2011; 2012) como Caatingas.

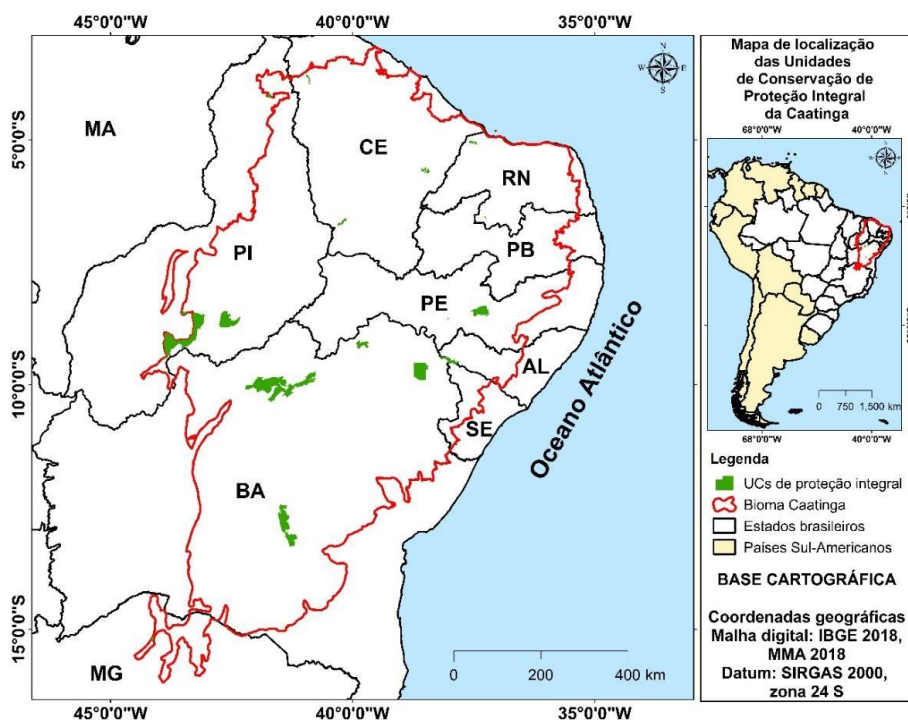
O referido domínio ocupa o equivalente a 11% da área territorial nacional, com cerca de 844.453 km<sup>2</sup>, disposta sobre os nove estados que compõem o Nordeste Brasileiro (NEB) e extremo Norte de Minas Gerais. Essa formação exclusivamente brasileira é fortemente influenciada pelas condições climáticas, pedológicas e geomorfológicas (MMA, 2019).

Rico em biodiversidade, o bioma abriga 178 espécies de mamíferos, 591 de aves, 177 de répteis, 79 espécies de anfíbios, 241 de peixes e 221 abelhas. Cerca de 27 milhões de pessoas vivem na região, a maioria carente e dependente dos recursos do bioma para sobreviver. A caatinga tem um imenso potencial para a conservação de serviços ambientais, uso sustentável e bioprospecção que, se bem explorado, será decisivo para o desenvolvimento da região e do país. A biodiversidade da caatinga ampara diversas atividades econômicas voltadas para fins agrosilvopastoris e industriais, especialmente nos ramos farmacêutico, de cosméticos, químico e de alimentos (MMA, 2019, sp).

Possui fitofisionomias que compreende diferentes estratos como: Arbóreo, arborescente, arbustivo, subarbustivo e herbáceo, além de formações rupestres característicos com cactáceas e bromélias sobre afloramentos rochosos, formando paisagens singulares, a qual vem sendo negligenciada ao longo do tempo e às vezes pouco conhecida pela população local (AB'SÁBER, 2011).

De acordo com o MMA (2019), o desmatamento ocorre de forma acelerada, devido ao consumo de lenha nativa, que normalmente é explorada ilegalmente e de forma insustentável, para atividades domésticas, indústrias, sobrepastoreio e a conversão para pastagens e agricultura.

A esse respeito, Coutinho (2016, p. 74) destaca o fato de ser “a região semiárida mais povoada do mundo”, a qual “concentra cerca de 50% de toda população rural”, isso faz refletir no bioma menos preservado do Brasil. Pois, como se verifica na figura 1, a extensão territorial da caatinga compreende nove estados brasileiros, nove na região Nordeste e parte do Norte do Estado de Minas Gerais, no entanto poucas são as áreas de proteção integral.



**Figura 1** - Mapa de localização do Bioma Caatinga e Unidades de Conservação. Elaboração: SILVA FILHO, 2018.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (2019), existem apenas cerca de 7% do Bioma Caatinga em áreas de conservação, sendo que desse quantitativo, pouco mais de 1% compreende as categorias de proteção integral: Estação Ecológica, Reserva Biológica, Parque Nacional e Monumento Natural, as quais são utilizadas apenas para pesquisa científica e turismo ecológico (FREIRE et al., 2018; MMA, 2019).

Assim, o mapa faz refletir sobre o quanto o único Bioma brasileiro está de fato sob proteção. Como também, pode-se observar que essas unidades são espacialmente desiguais sobre o território, visto que a concentração ocorre nos estados do Piauí e Bahia, enquanto para outros estados verifica-se pequenos pontos de proteção integral, a exemplo de Ceará e Rio Grande do Norte, ou a inexistência, como ocorre para a Paraíba.

Essa ausência de unidades de conservação, principalmente na categoria de proteção integral, mostra o quanto a Caatinga foi e é negligenciada, situação declarada pelo próprio MMA (2019), além da falta de conhecimento local e nacional dos meios educacionais que vem a aumentar essa problemática. Por isso, é importante buscar trabalhar essa temática de forma mais ampla no currículo escolar, principalmente nos estados que compreendem esse rico Bioma.

## Material e Métodos

O presente texto foi despertado a partir da realização da disciplina “Tópicos Especiais”, a qual buscou associar teórica e prática no ensino, a uma turma de mestrado acadêmico e profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Campus Caicó, na região semiárida do Seridó do Rio Grande do Norte. Assim, após as discussões teóricas, realizou uma oficina de construção de Sequências Didáticas, as quais compreenderam a etapa de avaliação.

Para isso, os procedimentos adotados para a construção do presente texto estão divididos em quatro etapas complementares, seguindo o desenvolvido durante a oficina até aplicação de questionários aos discentes, para verificar a opinião deles a respeito do processo avaliativo.

A primeira etapa se realizou por meio da oficina de produção SD, na qual apresentou-se como as mesmas podem ser construídas de modo a ressaltar a importância da Caatinga no ensino de

---

Geografia dos alunos que residem em áreas semiáridas, ou seja, que convivem com esse bioma e pouco o conhece.

Na segunda etapa ocorreu a construção das SD sobre temáticas que busquem identificar os tipos de caatingas, sua diversidade e riquezas culturais que envolvem produtos típicos de cada região e valorização da fauna e flora. Assim, partindo de perguntas norteadoras, os discentes tiveram uma semana para pensar a estrutura das SD, bem como a livre escolha de qual turma do ensino básico essa seria destinada.

Como parte da turma já atua como docente da educação básica, escolheram as respectivas séries de atuação, o que facilita na hora de pensar como os conteúdos podem ser abordados e quais atividades inserir.

A terceira etapa compreendeu as apresentações das SD pelos discentes. Na sequência, a quarta etapa foi realizada, a qual compreendeu aplicação de questionários com perguntas voltadas a identificação da formação dos mesmos e suas opiniões quanto à oficina de construção das sequências didáticas, bem como, se as mesmas seriam aplicadas por eles em sala de aula.

## **Resultados e Discussão**

Para alcançar o objetivo proposto, os resultados compreendem três momentos complementares: o primeiro traz uma breve discussão teórica sobre as sequências didáticas enquanto metodologia de ensino; por seguinte apresenta-se as SD produzidas durante a oficina; para finalizar, realizou-se a análise dos questionários.

O tema de todas as SD foi o Bioma Caatinga e o público alvo os alunos da educação básica. Desse modo, buscou identificar se a atividade foi significativa e se a mesma é, na opinião dos participantes, aplicável ao ensino de Geografia como possibilidade de suprir lacunas existentes nos livros didáticos a respeito do conteúdo, visto ser a formação vegetal presente no dia-a-dia dos estudantes de região semiárida.

### **Sequências Didáticas como Instrumento Pedagógico**

As sequências didáticas, inicialmente, foram pensadas e desenvolvidas pelo grupo de Genebra como uma metodologia de ensino da língua materna. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwel (2013, p. 82), uma SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desse modo, o docente deve planejar atividades que permitam aos discentes uma postura ativa e participativa no processo de ensino e aprendizagem.

Essa metodologia de ensino passou a ser utilizada no Brasil em 1997 com o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa. Segundo os PCNs (BRASIL, 2001, p. 44), a sequência e organização dos conteúdos pressupõe um tratamento cíclico, ou seja, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade. Seu aprofundamento e sistematização dependem da etapa e do nível de ensino.

Conforme os PCNs (2001), para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos considerando:

- Os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- O nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- O nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem (PCNs, 2001, p.45).

Nesse contexto, Gonçalves e Ferraz (2016, p. 126), descreve o ensino em espiral,

Tendo como referência o ensino em espiral, ou seja, a compreensão de que não se deve tentar esgotar o trabalho com um gênero em uma única série/ano da educação básica, posto que a maturidade psicolinguística deve ser respeitada, que o aluno, ao longo dos anos, pode entrar em contato com o mesmo gênero e, também, que os gêneros transmutam-se e imbricam-se, sendo necessário voltar a “antigos” gêneros para entender os mais recentes (GONSALVES; FERRAZ 2016, p. 126).

Nessa mesma perspectiva segue as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, que defende ao longo do ensino fundamental a preparação do aluno para que esse seja capaz de dominar um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e que estes possam promover o desenvolvimento dos mesmos em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Porém, para contemplar todas essas dimensões, a escola precisa se transformar em um laboratório de vivências utilizando as mais variadas metodologias e diferentes formas de linguagens.

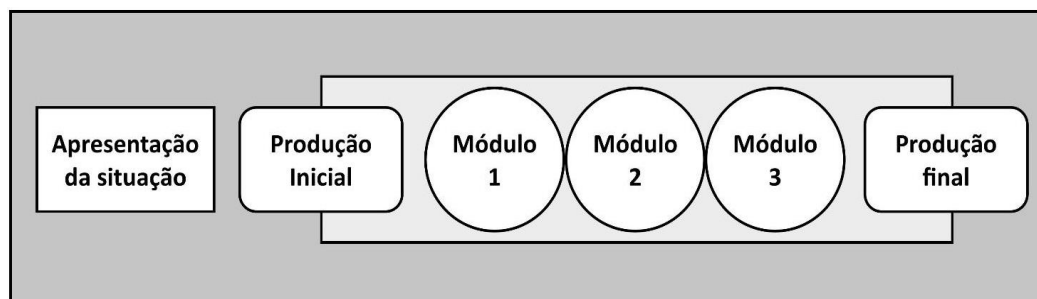
Entendendo assim, a presente metodologia de ensino foi pensada para desenvolver a linguagem verbal (oral e escrita), sendo que nos dias atuais são utilizadas por qualquer área do conhecimento, desde as séries iniciais do ensino infantil e fundamental. A esse respeito, têm-se os trabalhos produzidos por Silva e Callai (2013), Fernandes e Souza (2016), Cabral (2017), Sá (2018), entre outros.

As SD compreendem uma metodologia que propõe aos alunos uma postura ativa e participativa no processo de aprendizagem por se tratar de um conjunto de atividades amarradas ao conteúdo com a intenção de favorecer de forma mais participativa. Como esclarece Zabala (1998, p. 18), “Sequência Didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Sob essa perspectiva, a utilização dessa metodologia para organização do trabalho docente não é uma ação linear, pois requer pensar a prática de ensino de modo a instigar os alunos sobre o tema desenvolvido (CASTELLAR; VILHENA, 2010). Logo, as SD requerem um planejamento minucioso de modo que possibilite a reconstrução das ideias e/ou conceitos, na medida em que estimula a participação dos discentes no processo de ensino aprendizagem. Para isso,

A organização e a escolha dos conteúdos, nesta unidade, devem seguir alguns critérios para que aconteçam diálogos a partir de temas, perguntas, tópicos, lições, entre outros. Por isso é fundamental eleger esses critérios para organização dos conteúdos e ter consciência dos motivos que justificam uma seleção e distribuição determinada dos conteúdos eleitos na sequência (SILVA; CALLAI, 2013, p. 2).

Conforme os idealizadores das SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), essa metodologia de ensino deve ser planejada em quatro fases distintas: apresentação da situação de ensino, a produção inicial, os módulos e a produção final (Figura 2).



**Figura 2** - Esquema da Sequência Didática. Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Pela ilustração acima, a apresentação da situação é o momento em que o docente apresenta a proposta de trabalho que vai ser desenvolvida; a produção inicial que pode ser oral ou escrita. É o momento de analisar o que o discente sabe a respeito do tema; os módulos são a sistematização das

---

atividades; e, por último, a produção final é o momento em que o docente vai avaliar se houve avanço no processo de aprendizagem e/ou que os discentes aprenderam.

Em consonância com Dias e Mesquita (2017, p. 9), a SD possibilita aos alunos colocarem em prática o conhecimento que eles já possuem quanto àqueles que ainda não tem domínio. Ainda conforme as mesmas autoras:

Uma SD somente será bem sucedida se todas as atividades pensadas e elaboradas pelo professor basearem-se nas necessidades de cada aluno. Assim é preciso considerar, por exemplo, o meio social a que eles pertencem o momento adequado para o estudo, o conhecimento que possuem sobre o tema abordado e as dificuldades apresentadas individualmente (DIAS; MESQUITA, 2017, p. 11).

Tomando por base esse contexto, o tema selecionado faz parte da vida dos discentes, pelo fato de residirem numa região onde o bioma se localiza. No entanto, a falta de conhecimento dos discentes sobre a temática deve-se a ausência dos conteúdos nos livros didáticos de geografia (SILVA; SANTOS, 2018). Dessa forma, se as SD forem bem planejadas, sua aplicação em aula pode trazer um alto potencial no desenvolvimento e consolidação da aprendizagem, pois, poderá suprir essas lacunas de forma prazerosa, despertando o interesse e a participação dos mesmos.

Portanto, as SD devem ser planejadas para serem aplicadas por meio de uma metodologia ativa, fazendo uso de atividades que envolvam diferentes linguagens sobre o tema em estudo, como GNSS (Sistema de Navegação Global por Satélite), imagens, mapas, reportagens, desenhos, vídeos e outras ferramentas disponíveis que possibilitem diferentes estratégias metodológicas. Saliendo que dentro das possibilidades, é relevante desenvolver atividades práticas dentro e fora da sala de aula. Nesse contexto, o trabalho de campo possibilita aos estudantes relacionar a teoria da sala com a realidade observada e/ou vivenciada.

#### Contextualização das Sequências Didáticas (SD)

As SD contextualizadas aqui compreendem os resultados da atividade avaliativa desenvolvida durante a disciplina Tópico Especial ministrada na Pós-graduação de Geografia, na qual participaram sete discentes do mestrado acadêmico e um do mestrado profissional. Na época quatro tinha em sua formação inicial a licenciatura e quatro o bacharelado e cursando a licenciatura. 50% da turma atuavam na educação básica.

Diante do perfil apresentado, a atividade desenvolvida foi escolhida devido seu contexto didático e embasado nas metodologias ativas, ou seja, uma proposta que buscou levar os discentes a construir SD direcionadas a aplicações múltiplas, associando ações voltadas à construção de um conhecimento significativo. O qual teve a finalidade de integrar o aluno ao processo da aprendizagem, tendo como ponto de partida os conhecimentos do cotidiano.

Acredita-se que essa metodologia não compõe uma ação linear, mas sim, deve ser embasada em reflexões sobre a prática docente, buscando instigar os alunos com apresentação de questões e problemas focados nos temas/conteúdos selecionados, seguindo os objetivos propostos. Pois, como observado por Castellar e Vilhena (2010), o sucesso das atividades propostas depende do modo de como escolhe-se as tarefas, objetivos, materiais, instruções e avaliações a serem aplicadas.

Posto isso, a oficina de construção de SD teve em seu primeiro momento uma explanação por parte das professoras sobre o que são, quais suas finalidades e exemplos demonstrativo de cada etapa. Então, tomou-se como modelo uma sequência didática hipotética, ou seja, construída, mas ainda não aplicada, cujo tema foi “Adequabilidade do Uso e Cobertura da Terra no Ambiente Semiárido”. Este tema apresenta certa complexidade quanto a sua apreensão, mas por possuir caráter interdisciplinar a diferentes fases e modalidades do ensino, pode ser abordado em diferentes etapas de escolaridade.

Destaca-se para o momento a relevância de se partir de uma conceituação objetiva do tema, de modo a permitir o entendimento da temática frente ao arcabouço teórico do qual faz parte. Para tanto, se faz indispensável trabalhar com a realidade dos alunos, o cotidiano, visto essa ser uma ferramenta que consegue inserir nas aulas temas ligados às especificidades regionais e locais pouco abordados nos livros didáticos.



---

Quanto à constituição do planejamento para ensino, a relação direta entre sequenciamento de elementos básicos para composição, destaca-se a configuração de objetivos vinculados aos conteúdos contidos no cronograma escolar, para manter uma sequência adequada aos conteúdos das disciplinas.

Assim, destaca-se a possibilidade de três momentos, de fácil aplicabilidade, para diferentes temas, sendo ressaltado que os materiais didáticos sempre se caracterizam como sugestões e dessa forma, estão passíveis por serem avaliados pelo professor com vias modificá-los, quando necessário, para atender subjetividades metodológicas e compatibilizar com a realidade da comunidade escolar.

- Momento I - atividade em sala por meio de aula expositiva e dialogada sobre o tema: essa deve possuir caráter dinâmico com o uso de recursos audiovisuais, como fotografias, mapas temáticos e vídeos, os quais podem ser impressos e/ou na apresentação por slide ou televisão. A utilização desses depende da disponibilidade e realidade do ambiente escolar. Nesse processo é preciso reservar um momento para responder as dúvidas e curiosidades dos estudantes; estimular a busca de conhecimento por meio de leitura; indicar livros ou textos como elementos de reforço e aprofundamento da temática trabalhada; estimular a criatividade por meio da cartografia como construção de croquis representativo caminho de casa até a escola com a introdução de elementos paisagísticos da vegetação que se sobressai para cada, pode ser uma primeira atividade prática. Sendo relevante estratégia e oportunidade de leitura do lugar e do cotidiano nas perspectivas dos estudantes;
- Momento II - atividade de campo na área da temática, a exemplo ambiente de caatinga: levar os estudantes ao campo tende a ser uma atividade prazerosa, na qual os estudantes têm a possibilidade de aprender para além do ambiente escolar, ver *in loco* exemplos de temas discutidos durante as aulas, bem como, promove condição de análise e associação entre teoria e prática. Assim é possível que os alunos, após uma aula expositiva, possam identificar as problemáticas abordadas em sala com mais facilidade. Além disso, uma vez que compreendem a teoria e a sua associada/representação com a realidade, as mentes estão aptas a desenvolver mapas mentais ou mapas temáticos do que foi observado no campo. Nesse contexto, deve ser organizado os materiais necessários, como mapas, blocos de anotações, câmaras fotográficas, entre outros, como também, é importante paradas em pontos estratégicos para direcionar a observação na paisagem a temática abordada;
- Momento III - atividade final: para finalizar é importante verificar se as atividades propostas e realizadas para a SD foram significativas, então deve-se concluir as atividades por meio de avaliações, as quais podem ser com questionários, montagens de painéis expositivos, exposição de seminários, de modo a procurar identificar como os alunos conseguem explicar a temática estudada a partir de suas apreensões.

A exposição relatada teve por finalidade demonstrar algumas das possibilidades que essa metodologia proporciona. Coube a cada dupla participante da oficina escolher dentre essas ou propor outras atividades. A esse respeito uma boa discussão pode ser traçada, pois as sequências didáticas construídas e apresentadas realçaram bem diferentes maneiras de se abordar a temática caatinga em sala de aula.

Nesse contexto, as atividades produzidas, como já mencionado, apresentaram a temática Caatinga de forma diferenciada. A maioria foi dedicada a alunos do ensino fundamental (6º e 7º anos) e uma ao 1º do ensino médio, anos em que os livros didáticos focam elementos da geografia física, entre eles a vegetação.

Para cada SD, uma pergunta chave norteou as etapas a serem desenvolvidas, foram elas: “O que se conhece da Caatinga?”, “Por que a mata da Caatinga é assim?”; “Quais Caatingas você conhece?” “Conhece a diversidade e distribuição da Caatinga?”.

A partir das perguntas e colocações iniciais, pode-se confirmar que atividades diversas foram propostas, as quais incorporaram recursos didáticos variados, como música, vídeo, atividade de campo, dinâmica e utilização de projetor multimídia.

---

No tocante ao planejamento de uma sequência didática, como colocado na discussão teórica, é importante levar em consideração a realidade vivenciada no ambiente escolar, principalmente na hora de se pensar os recursos didáticos a serem utilizados. Pois, como as SD têm por finalidade introduzir um tema interdisciplinar ou que pouco é contemplado no livro didático, os discentes buscam fazer usos de linguagens diversas, mas para isso é necessário acesso a equipamentos visuais. Assim, “Diante do avanço tecnológico e da enorme gama de informações disponibilizadas pela mídia e pelas redes de computadores, é fundamental saber processar e analisar esses dados” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 261).

Nesse contexto, a escolha dessas modalidades de linguagens deve ser planejada de modo a permitir adequada apropriação desses instrumentos de comunicação, os quais devem passar pelo processo de decodificação, análise e interpretação das informações de modo a desenvolver nos alunos a capacidade assimilativa na utilização de tecnologia como uma nova forma de aprendizagem (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Mas, as escolas muitas vezes possuem recursos didáticos limitados, como acesso a equipamento de multimídia, televisão e sala de informática, os quais precisam ser agendados, pois são insuficientes para atender as demandas do ambiente escolar. Realidade que reforça um planejamento prévio das atividades, algo proporcionado no uso de sequências didáticas.

Esses fatos, como outros que venham decorrer do ambiente escolar, precisam fazer parte do planejamento docente. Nesse sentido, as SD são vistas como uma metodologia positiva, por estar estruturada em etapas que buscam desenvolver o conhecimento sobre determinada temática. Nesse contexto, as apresentadas aqui estão enumeradas aleatoriamente seguindo a ordem das perguntas norteadoras, sendo abordado primeiro as que se referem ao ensino fundamental (anos finais) e finalizando com uma direcionada ao primeiro ano do ensino médio.

Desse modo, as dedicadas ao ensino fundamental abordam aspectos ambientais e culturais a partir da pergunta “O que se conhece da Caatinga?”. Assim, trabalhou-se com a música “Asa Branca” de autoria de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, a qual foi dividida em quatro momentos. No primeiro realizou-se uma aula expositiva e dialogada para apresentação da música aos alunos do sexto ano, depois foi solicitado que os mesmos ilustrassem os acontecimentos relatados pela canção.

O uso de música em aulas é tido como atividade lúdica que contribui no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, uma vez que essas possuem a capacidade de abordar a realidade ou o cotidiano do aluno como o exemplo da canção “Asa Branca” ao fazer menção a questão do fenômeno da seca no Nordeste. Conforme apresenta Kaercher (1996, p. 115), a música deve ser utilizada como recurso desencadeador para iniciar uma problematização, reflexão e sistematização das aulas, sobretudo quando esse está ligado ao cotidiano do aluno.

[...] as músicas ouvidas cotidianamente por nós e nossos alunos trazem a questão social/espacial em suas letras e que podemos começar alguns assuntos novos com este "chamariz". Desperta mais a atenção do que iniciarmos nossa aula, ainda que bem intencionada e de cunho progressista, com aulas expositivas abstratas e distantes do mundo do aluno [...] (KAERCHER, 1996, p. 115).

Percebe-se que estas apresentam potencialidades múltiplas aos conteúdos geográficos que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, constituem-se em linguagens alternativas que abrangem diferentes gêneros, acompanhando o cotidiano dos alunos em diferentes momentos (SANTOS; CHIAPETTI, 2011).

Ao se trabalhar com uma canção, deve-se procurar instigar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos na interpretação das letras, permitindo que seja demonstrado o entendimento real da mensagem passada, de modo que seja possível fazer relação com seu espaço de vivência ou com o tema estudado (OLIVEIRA et al., 2005).

Após o trabalho com a música, ocorreu a socialização dos desenhos feitos a partir da interpretação musical, bem como, foi solicitado aos estudantes que tragam para a aula seguinte objetos, artefatos ou imagens que retratam a Caatinga. Na ocasião, possibilitou trabalhar as representações culturais da temática que muitas vezes, mesmo sem serem notadas, faz parte do cotidiano dos alunos.

---

Por fim, foi proposto apresentar, discutir e etiquetar os elementos representativos da Caatinga junto aos discentes para uma exposição dos mesmos. A exposição compreendeu o quarto momento da atividade, no qual os alunos tiveram a possibilidade de apresentar e socializar na escola os elementos representativos, destacando sua importância para o bioma.

A segunda sequência didática abordou “Por que a mata da Caatinga é assim?”. Nessa, foi pensado quatro etapas, sendo iniciado por meio de aula expositiva e dialogada sobre a temática, na qual foi trabalhado discussões com intenção de provocar os estudantes e junto a realização de desenhos de como percebem o Bioma.

Sendo importante entender que “Os desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas podem ser englobados entre os textos gráficos, plásticos e cartográficos trabalhados no ensino e nas pesquisas de geografia” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 292).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacam que os desenhos quando espontâneos sobre uma realidade permite ao professor fazer uma análise do desenvolvimento cognitivo do aluno, pois eles podem retratar situações de vida, pensamentos e medos. Assim, desenhar é visto como uma atividade interessante, que tende a ser prazerosa e permite diversificar a linguagem utilizada em sala de aula (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Os desenhos espontâneos, em diferentes faixas etárias e níveis socioeconômico-culturais, possibilitam identificar o desenvolvimento gráfico-espacial dos alunos como uma representação do mundo próximo e conhecer não só suas informações sobre os lugares, mas também seu imaginário sociocultural (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 292).

A segunda etapa da referida SD pautou-se na apresentação de imagens correspondentes aos elementos de uma lista de verificação, abarcando diferentes aspectos característicos do Bioma Caatinga, como: vegetação, hidrografia, relevo, solos e fauna, buscando-se fazer uma relação entre os desenhos feitos pelos discentes (primeiro momento) e as ilustrações apresentadas a partir da lista trazida pelo professor. Finalizando essa parte, os estudantes ficaram na incumbência de trazer para próxima aula fotos de suas autorias sobre o tema para realização de uma oficina com intuito de construir mosaicos.

Por fim, como finalidade de avaliar as atividades desenvolvidas, foi proposto a exposição dos trabalhos, permitindo a socialização com os demais colegas do ambiente escolar, sendo importante estabelecer discussões sobre os principais contrastes entre as atividades realizadas com finalidade de analisar a nova percepção dos alunos sobre a Caatinga.

A terceira SD dedicou-se a trabalhar com a pergunta “Quais as Caatingas você conhece?”. Inicia sua proposta por uma dinâmica, a conhecida “tempestade de ideias”, que tem por objetivo conhecer o repertório inicial dos alunos sobre a temática abordada, identificando a percepção dos mesmos.

As dinâmicas utilizadas em sala de aula devem ter o propósito de instigar os discentes para o conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Como a música, o desenho, os filmes e outros exercícios, compreendem atividades lúdicas, e por isso, sempre que possível, devem estar ligadas ao cotidiano escolar, de modo a facilitar o entendimento dos conteúdos abordados. Assim, as mesmas são consideradas como:

[...] Um instrumento educacional facilitador da aprendizagem, aparece como opção lúdica para dinamizar a relação ensino/aprendizagem. Através do seu uso, efetivamente pode-se aplicar a teoria à prática, uma vez que esse instrumento serve como um feedback para que o professor possa fazer uma análise dos procedimentos metodológicos utilizados, além de despertar a criatividade e criticidade dos sujeitos envolvidos, professor e aluno. Para os discentes há uma perspectiva de aprender os conteúdos de maneira mais prazerosa, que contribua para despertar sua atenção, criatividade e imaginação (SILVA; SILVA, 2012, p. 132-133).

Após a dinâmica proposta na SD três, foi planejado trabalhar a partir do sorteio de temas sobre a Caatinga a serem apresentados durante as aulas seguintes por meio de seminário e com confecção de cartazes. Momento esse que estimula a interação dos discentes na construção de trabalhos coletivos.



---

De modo sequenciado, o segundo momento compreendeu as pesquisas, por parte dos estudantes, sobre cada tema, e no terceiro momento as apresentações de seminários e construção de texto com a temática “Quais as Caatingas você Conhece?”. Buscando assim identificar o novo repertório e percepções que os discentes desenvolveram sobre o Bioma estudado.

Na quarta e última sequência, o foco foi dado ao primeiro ano do ensino médio, o que requer maior complexidade no modo de abordar os conteúdos. Então, a SD foi pensada a partir do tema “Conhecendo a Diversidade e Distribuição Vegetal da Caatinga”, na qual se buscou trabalhar as riquezas da flora, mostrando que o discurso de ser um bioma pobre não é coerente, despertando uma reflexão crítica dos alunos.

Para isso, foi pensado o desenvolvimento da SD em três módulos: aula expositiva e dialogada com uso de materiais visuais (figuras e vídeos) e pesquisa sobre as espécies biológicas da Caatinga para construção de um inventário; atividade de campo que associem teoria e prática. Nesse momento foi feito a coleta de galho, folha, flores e/ou fruto, para confecção de uma exsicata e construção de uma *checklist* das principais ações antrópicas nos pontos de parada; por fim, o terceiro módulo compreendeu atividade avaliativa que constou da elaboração de relatório sobre as etapas desenvolvidas e apresentação de portfólio com as estruturas vegetais coletadas.

Como se trata do ensino médio, as atividades planejadas englobam a associação de teoria e prática com construção formal de relatório. Sendo importante destacar nesse contexto a relevância do trabalho de campo, que coloca os participantes em contato com a realidade debatida em sala de aula, na intenção de uma mudança do seu pensamento a respeito da diversidade do Bioma, bem como, sua dinâmica fisiologia em se adaptar às condições ambientais em relação à disponibilidade hídrica.

Diante da breve exposição feita, pode-se verificar que pensar em sequências didáticas envolve um planejamento sequencial de atividades que possam levar um determinado conteúdo, ou tema, de modo dinâmico e que fuja da rotina de aulas tradicionais. Conforme os exemplos abordados, é interessante, sempre que possível, fazer usos de materiais didáticos pedagógicos que envolvam elementos visuais, de modo a estimular a criatividade dos estudantes e associar teoria à prática para além do ambiente escolar.

Nesse processo, é importante pensar em atividades avaliativas diferenciadas do cotidiano escolar para verificação da aprendizagem, essa normalmente compreende a última etapa, momento ou módulo da sequência. Assim, pode-se introduzir conteúdos ligados ao cotidiano, especificidades regionais e locais, pouco abordado nos livros didáticos.

Diante do exposto, buscou-se saber por parte dos discentes que participaram da disciplina e oficina de sequência didática as respectivas opiniões sobre o uso dessa metodologia em relação a avaliação, como também se acreditam em sua aplicação no contexto escolar.

#### Análise dos Questionários Avaliativos da Oficina de Construção de Sequências Didáticas

Como apresentado na introdução do presente texto, ele surge como resultados das atividades desenvolvidas durante uma disciplina de Tópico Especial a turma de Pós-Graduação em Geografia, a qual teve por avaliação a realização de uma oficina para construção de sequências didáticas, como instrumentos de ensino que venham suprir e esclarecer abordagens e fatos sobre o Bioma Caatinga.

Assim, por meio de questionários buscou-se averiguar a opinião dos discentes a respeito da oficina e do uso da metodologia. E como a turma apresenta uma formação variada, traz-se o perfil dos mesmos, pois a formação inicial reflete o modo de ver e pensar de cada um.

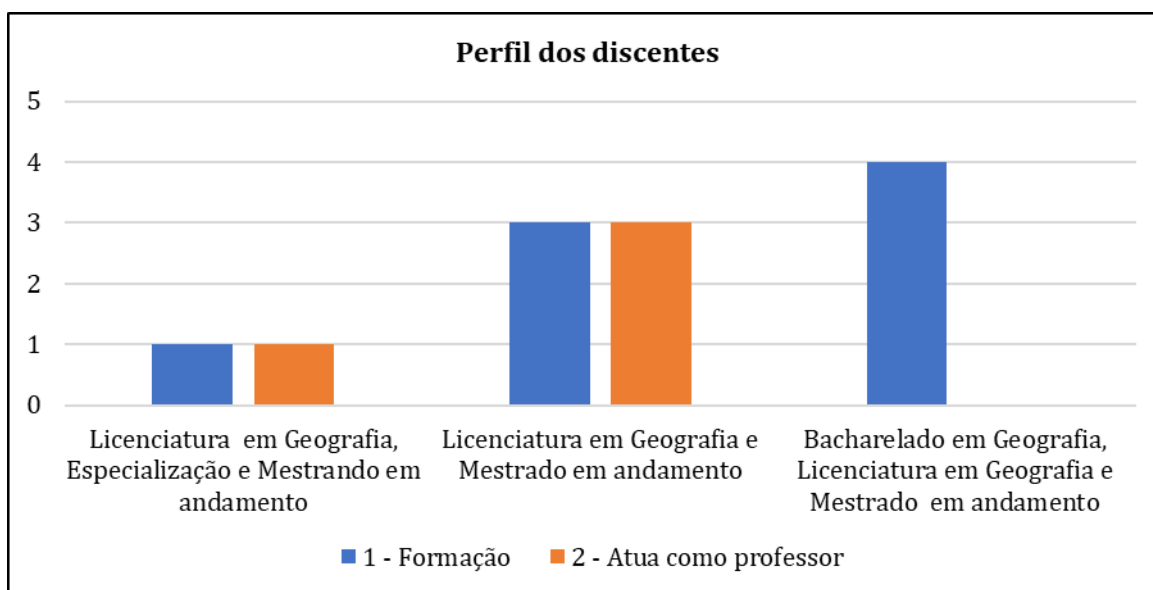
O questionário compreendeu cinco perguntas, as duas primeiras foram dedicadas ao perfil formal: área de formação e atuação profissional. Já as demais perguntas, buscaram identificar a opinião dos mesmos sobre as atividades realizadas.

Como brevemente apresentado, a turma compreende alunos tanto do mestrado acadêmico como profissional em Geografia, sendo que 50% dos alunos são licenciados em Geografia com atuação no ensino básico anos finais, desses um cursa o mestrado profissional. Os outros 50% tem como formação inicial o bacharelado em geografia, cursando a licenciatura na mesma área e estão no primeiro ano do mestrado acadêmico (Figura 3). Diante dos perfis apresentados, as respostas dos

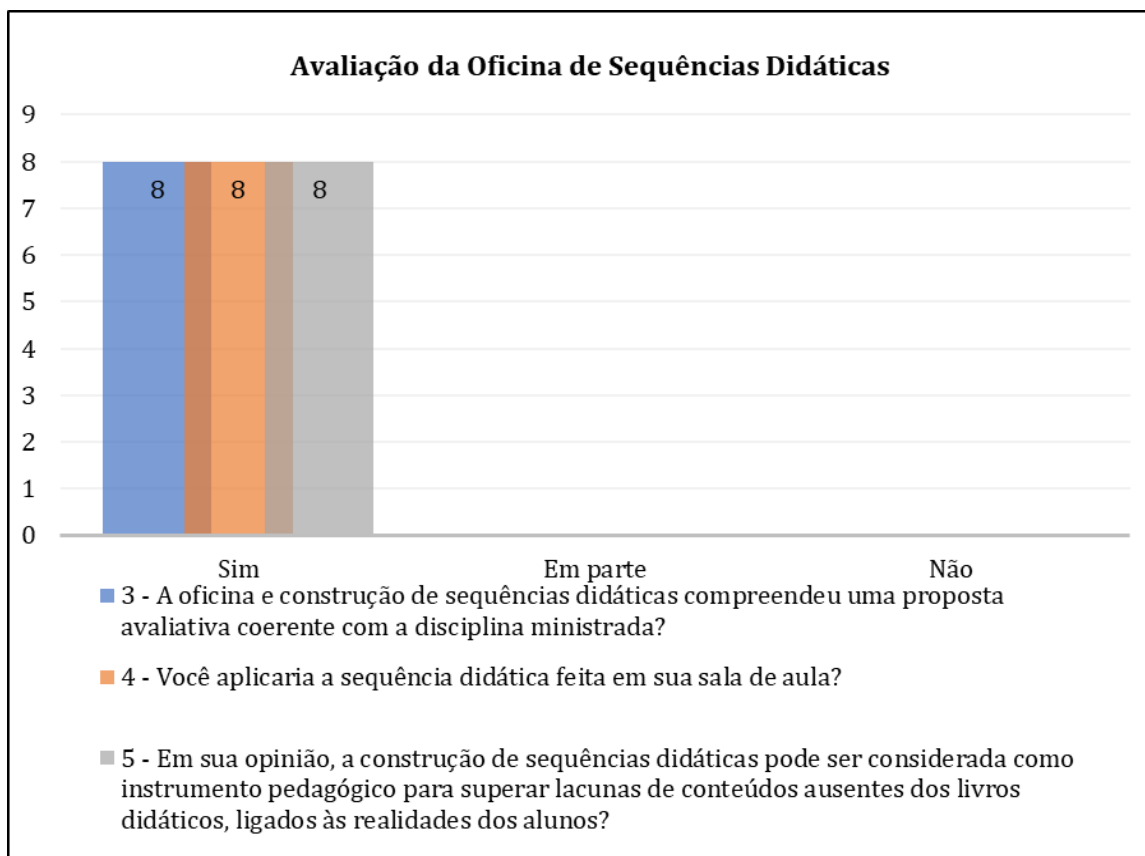
questionários referente a questão três, quatro e cinco foram positivas, pois todos os estudantes declararam ser coerente a proposta desenvolvida, bem como que aplicariam as sequências desenvolvidas em suas atuações docentes (Figura 04).

Referente à pergunta três: “A oficina e construção de sequências didáticas compreendeu uma proposta avaliativa coerente com a disciplina ministrada?”, os discentes consideram que a escolha avaliativa foi coerente.

A esse respeito, na parte livre para exposição das opiniões, eles acreditam que a oficina permitiu integrar ensino e pesquisa, teoria e prática, pois podem trabalhar um tema pesquisado nas aulas, como o exemplo dado no diálogo inicial, a SD sobre “Adequabilidade do Uso e Cobertura da Terra no Ambiente Semiárido”, rendendo uma rica discussão.



**Figura 3** - Perfil formal dos discentes.



**Figura 4 - Avaliação das sequências didáticas.**

Os mesmos ressaltaram a importância de se trazer para as escolas as pesquisas desenvolvidas nas universidades, enfatizaram que a oficina traz uma percepção nova de acreditar no processo de ensino-aprendizagem por novas alternativas e enquanto metodologia auxiliam os livros didáticos em temas pouco abordados. Também, foi relatado pelos discentes que os mesmos esperavam uma atividade avaliativa mais voltada a área acadêmica, ligada ao mestrado acadêmico ou profissional, mas que planejar e elaborar uma SD foi um bom desafio, permitindo uma experiência única.

No tocante à questão quatro, “Você aplicaria a sequência didática feita em sua sala de aula?”, todos declaram que sim. Para isso apresentaram opiniões que se complementam, abordando que a metodologia oportuniza os alunos a interagir com os conhecimentos prévios e motiva a buscar por novos, assim, facilita o processo de ensino-aprendizagem, criando conexões com temas da realidade e diversidade paisagística do seu cotidiano.

Nesse sentido, é uma metodologia que ajuda a fixar bem o conteúdo por parte do aluno e tem respostas positivas, pois permite inovar com alternativas dinâmicas em sala. Assim, um discente destacou que desenvolveu na sala de aula a atividade construída na disciplina, alcançando bons resultados. Outro discente também pretende aplicar a SD com intenção de verificar como será o resultado.

Nesse contexto, os participantes consideraram importante a oficina, pois nos livros didáticos o tema Caatinga é apresentado de forma simples, então seria uma maneira de trazer uma abordagem mais rica sobre algo que é conhecido pelos alunos, entendendo essa metodologia como uma oportunidade para conhecer melhor o ambiente em que vivem.

A quinta pergunta: “Em sua opinião, a construção de sequências didáticas pode ser considerada como instrumento pedagógico para superar lacunas de conteúdos ausentes dos livros didáticos, ligados às realidades dos alunos?”, de acordo com a premissa levantada, todas as respostas foram favoráveis.

---

Nessa, destacaram a importância de se trabalhar com o planejamento e desenvolvimento de cada etapa de uma SD enquanto um auxílio ao professor na utilização de novas ferramentas de ensino, o que permite ir além dos livros didáticos, suprindo suas lacunas na intenção de despertar no aluno reflexões sobre o tema, incentivando a busca por novos conhecimentos ao abordar a realidade do seu dia-a-dia.

Tais indagações reforçam a afirmação presente no título e na introdução do presente texto, o qual vê o uso de sequências didáticas como instrumentos pedagógicos para superar lacunas de conteúdos nos livros didáticos sobre a Caatinga, os quais estão ligadas às especificidades regionais e locais do Nordeste, ou seja, fazem parte do cotidiano de muitos alunos.

## **Conclusões**

Ser professor(a) é uma profissão que requer viver em constante planejamento. Portanto, precisa estar sempre informado e preparado para enfrentar os desafios encontrados no processo de ensinar e aprender, o que não tem sido fácil diante de tantas modificações ocorridas nos últimos tempos. Muitos não buscam essa formação e acabam limitados ao comodismo de estratégias e métodos tradicionais.

Para a maioria desses profissionais que preferem a zona de conforto, o livro didático é tido como um guia para construção das aulas e dos conteúdos curriculares a serem ministrados ao longo do período letivo. No entanto, este por si só não dá conta de tudo que deve ser abordado em sala de aula, pois são manuais gerais que engloba a realidade em sua parcialidade, assim o(a) professor(a) precisa encontrar maneiras de inserir em sua prática didática conteúdos ligados ao cotidiano dos discentes, ou seja, as especificidades regionais e locais.

Pensando nessa questão, durante a disciplina ministrada em Tópicos Especiais, decidiu-se adotar como avaliação o desenvolvimento de uma oficina para construção de sequências didáticas sobre o tema “Bioma Caatinga”, na qual os discentes construíram algumas a partir de questões norteadora, ficando livre a escolha da série/ano do ensino básico que seria destinada.

Nesse sentido, a atividade buscou integrar pesquisa e ensino, mostrando ser possível um diálogo entre trabalhos acadêmicos e o cotidiano escolar, assim parte-se de um tema amplamente ligado ao dia-a-dia dos estudantes nordestinos, pouco abordado nos livros didáticos, a Caatinga. Pois, muitas pesquisas são feitas sobre o referido tema e pouco dessas chegam à sala de aula, na realidade existe uma distância a ser superada entre ensino superior e suas produções acadêmicas e o ensino básico.

Assim, os resultados apontaram que a realização da oficina compreendeu uma ação significativa, pois permitiu que todos os participantes concordaram que a metodologia utilizada apresenta um caminho viável para se trabalhar os conteúdos interdisciplinares ou temas poucos abordados nos manuais didáticos do professor.

Durante a elaboração da oficina, foi discutida e reforçada a ideia de se trabalhar dentro de um planejamento sequenciado com atividades dinâmicas e inovadoras, distintas das práticas tradicionais, refletindo em uma aprendizagem mais significativa, pois explora os conhecimentos prévios dos alunos e os instiga a novos.

A oficina não teve como objetivo chegar a aplicação das sequências didáticas, embora dois discentes tenham o feito, mas dialogar o seu papel para o ensino básico, nessa intenção se buscou contextualizar a importância de algumas propostas, como música, desenho, dinâmica, trabalho de campo, pois essas permitem ultrapassar práticas tradicionais. Para isso, se enfatizou a importância de se pensar a partir da realidade do ambiente escolar, seus equipamentos e possibilidades, sem esquecer a realidade sociocultural do público alvo.

Por fim, acredita-se que todas as ideias apresentadas são válidas e possíveis de aplicação, sem demandar muitos gastos. Então espera-se que o presente texto com suas ideias possa vim contribuir na atuação dos profissionais da escola básica, sejam estes da Geografia ou outra área de atuação, pois os caminhos apresentados permitem fluxos de diferentes temáticas dos currículos disciplinares e interdisciplinares, com destaque aos ligados às especificidades regionais e locais.

## Referências

- AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de Natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. 7. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.
- AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Ecossistemas do Brasil**. São Paulo: Metalivros, 2011.
- ALVES, Telma Gomes Ribeiro; MELO & SOUZA, Rosemeri; COSTA, Diógenes Felix da Silva. O bioma caatinga: análise dos livros didáticos de geografia do 7º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Patos/PB. In: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 13., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: [https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1562462218\\_ARQUIVO\\_Enanpegeartigo2019\(2\).pdf](https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1562462218_ARQUIVO_Enanpegeartigo2019(2).pdf). Acesso em: 22 de Abr. 2020.
- BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_210\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp). Acesso em: 29 de jun. 2021.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. 3. ed. Brasília, 2001.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 out. 2019.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 de out. 2019.
- CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências didáticas: estrutura e elaboração**. Belém: SBEM / SBEM-PA, 2017.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- COUTINHO, Leopodo Magno. **Biomass brasileiros**. São Paulo: Oficina de Textos, 2016.
- DIAS, Eliane; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. Gêneros: dos parâmetros curriculares as sequências didáticas. In: DIAS, E.; MESQUITA, E. M. C. (Org.). **Sequência Didática**. Proposta para o ensino dos gêneros. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 7-12.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras. 3. ed. 2013, p.81-108.
- FERNANDES, Terezinha Aparecida; SOUZA Renata de. **Sequência didática como prática de ensino-aprendizagem**. Paraná: Caderno PDE, 2016.
- FREIRE, Neilson. et al. **Atlas da Caatingas: o único bioma exclusivamente brasileiro**. Recife: Massangana, 2018.
- GONSALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. **Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva**. DELTA, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 119-141, jan/abr. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-445027474109576182>.
- KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.7-192, 1996.
- MMA, Ministério do Meio Ambiente. **Caatinga**. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomass/caatinga>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.
- MMA, Ministério do Meio Ambiente. **Iniciativas de conservação**. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomass/caatinga/iniciativas-de-conserva%C3%A7%C3%A3o.html>. Acesso em: 03 de mar. 2019.
- MORO, Marcelo Freire; ARAÚJO, Francisca Soares de; RODAL, Maria de Jesus Nogueira; MARTINS, Fernando Roberto. Síntese dos estudos florísticos e fitossociológicos realizados no semiárido brasileiro. In: EISENLOHR, Pedro V.; FELFILI, Jeanine Maria; MELO, Maria Margarida da Rocha Fiuza de; ANDRADE, Leonaldo Alves de; MEIRA-NETO, João Augusto Alvez. (Org.). **Fitossociologia no Brasil**: métodos e estudos de caso. Viçosa-MG:

---

Editora da Universidade Federal de Viçosa, v. 2, 2015, pp. 412-451.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de; SILVA, Marcelo Gonçalves da; TEOBALDO NETO, Aristóteles; VLACH, Vânia Rubia Farias. A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em geografia: algumas reflexões. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, n. 8, v. 15, p. 73-81, jun. 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núbia Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das Ciências Humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018.

SÁ, Cícera Alves Agostinho de. Sequência didática: procedimento eficaz na alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 227-246, 2018.

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma

investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n.3, p. 167-183, set/dez. 2011. Doi: <https://doi.org/10.5902/223649947353>.

SILVA, Maria do Socorro Ferreira da; SILVA, Edimilson Gomes da. Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino da geografia escolar. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 13, n. 44, p. 128-139, dez. 2012.

SILVA, Camila Benso da; CALLAI, Helena Copetti. Sequências didáticas em geografia: uma proposta metodológica. **Salão do Conhecimento**, Inijuí, p. 1-3, 2013.

SILVA, Fredson Pereira da; SANTOS, Antonio Marcos dos. O Domínio das Caatingas trabalhado nos livros didáticos de geografia. **Élisée, Rev. Geo.** UEG – Porangatu, v. 7, n. 2, p. 20-39, jul/dez. 2018.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



### **DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS**

**Gustavo Rocha Loiola Barros**

*Estudante de Geografia, Universidade Federal do Oeste da Bahia, E-mail: gustavo.barros@ufob.edu.br*



<http://lattes.cnpq.br/1492391954004836>



<https://orcid.org/0000-0002-6394-5656>

**Maria dos Reis Santos**

*Estudante de Geografia, Universidade Federal do Oeste da Bahia, E-mail: mdosreissantos35@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/8121562490732284>



<https://orcid.org/0000-0001-5864-9927>

**Milena Victória Carvalho Dias**

*Estudante de Geografia, Universidade Federal do Oeste da Bahia, E-mail: milenavictoriar11@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/1928337820928035>



<https://orcid.org/0000-0002-7572-1115>

**Paulo Roberto Baqueiro Brandão**

*Doutor em Geografia, professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia, E-mail: paulo.baqueiro@ufob.edu.br*



<http://lattes.cnpq.br/4084176901171467>



<https://orcid.org/0000-0002-8342-9130>

#### **Introdução**

A acelerada difusão da Covid-19 em escala planetária ainda no primeiro semestre de 2020 transformou-a em uma pandemia de consequências epidemiológicas, sociais e econômicas sem precedentes na história contemporânea. Como não podia deixar de ser, tal advento engendrou um presente sombrio e um futuro ainda incerto para bilhões de pessoas direta ou indiretamente afetadas por essa pandemia, materializados nas perdas humanas, desaparecimento de postos de trabalho, interrupção de atividades produtivas e demais práticas de reprodução social.

No Brasil, a situação mostrou-se ainda mais dramática que na maioria dos países do mundo, uma vez que o posicionamento negacionista do dirigente máximo nacional induziu um retardo e posterior debilidade na condução de políticas voltadas para o enfrentamento da pandemia e de suas consequências indiretas. Resultam dessa quase falência do papel estatal os altos números de contaminados e mortos pela Covid-19<sup>6</sup>, crescimento vertiginoso do desemprego e da precarização do trabalho, ampliação da pobreza extrema e minguamento da maioria das atividades produtivas, além da retração de fazeres cotidianos, entre os quais aqueles ligados à educação (em todos os níveis), tema a ser pormenorizado neste escrito.

---

<sup>6</sup> Até 12/08/2021, data de conclusão da escrita deste texto, o Brasil contabilizava 20.285.067 de contaminados e 566.896 de mortos (BRASIL, 2021).

---

Destarte, em âmbito estritamente universitário, após amplos debates propostos por entidades como a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e ABRUEM (Associação Brasileira dos Reitores de Universidades Estaduais e Municipais) e apesar da postura desídia do MEC (Ministério da Educação), cuja defesa era pelo retorno presencial das atividades educacionais mesmo quando nenhuma vacina estava disponível para a população brasileira, após período de suspensão das atividades, as instituições públicas de ensino superior tiveram seus afazeres retomados de forma remota, buscando, por um lado, interromper um período de inatividade e, por outra parte, garantir o distanciamento social às comunidades universitárias.

Contudo, se tal ação teve efeito relativamente positivo na retomada das atividades de ensino – a despeito dos consideráveis desafios enfrentados por docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos quanto à apreensão de novas metodologias do ensino-aprendizagem e ao acesso e manejo de certas tecnologias de informação e comunicação –, a pesquisa e extensão seguiram amargando maiores prejuízos e, em especial, aquelas ações que não podem prescindir da proximidade física em relação ao objeto empírico analisado e/ou comunidades com as quais interagem.

Neste sentido, a ideia central do escrito ora apresentado é escrutinar algumas das vicissitudes do fazer universitário em tempos de pandemia a partir de um relato das experiências vivenciadas pelos seus autores quando da realização de ações vinculadas à pesquisa (iniciação científica) e extensão, dando ênfase tanto aos óbices enfrentados nesse período quanto às soluções encontradas. Espera-se, pois, que este escrito possa evidenciar as implicações deste que é um período denso (VASCONCELOS, 2002) da formação territorial brasileira e induzir a uma reflexão acerca da formação acadêmica – com ênfase no caso da Geografia – em um contexto desfavorável à plena realização dos fazeres universitários.

A realização deste intento foi possível a partir da seguinte organização formal do texto: (a) contextualização da evolução da pandemia de Covid-19 no Brasil e sua influência no ensino superior, apresentando, ainda, as características principais de dois projetos de pesquisa e extensão executados pelos autores em 2020 e 2021, e (b) relato dos principais problemas enfrentados durante o desenvolvimento das ditas ações de pesquisa e extensão em um contexto de formação em Geografia, considerando as medidas de distanciamento e isolamento sociais, e das soluções encontradas com vistas à garantia da continuidade dessas ditas ações.

As escolhas metodológicas para a consecução do objetivo traçado estão circunscritas à realização de uma revisão documental e bibliográfica (o que inclui a elaboração de uma hemeroteca digital sobre os temas aqui aventados), permitindo, assim, referenciar o contexto de pandemia e os atos que influenciaram no fazer universitário, além da feitura de um relato circunstanciado das ações de pesquisa e extensão protagonizadas pelos autores deste escrito, sob o amparo de contribuições teóricas e metodológicas relativas à obtenção de dados e atuação dialógica junto às comunidades.

## **Pandemia e (in)atividade das instituições de ensino superior brasileiras**

Como é sobejamente sabido, o caso exordial de Covid-19 foi reportado no limiar de dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, enquanto a primeira contaminação confirmada em território brasileiro ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, poucos dias antes, portanto, da OMS (Organização Mundial da Saúde) decretar pandemia global, em 11 de março de 2020 (WATANABE, 2020). Essa breve e assistemática linha do tempo é suficiente para dar um panorama da rápida difusão do vírus Sars-Cov-2 em escala planetária: em pouco mais de um trimestre entre a identificação do marco zero e a decretação de pandemia global os casos de Covid-19 já haviam sido oficialmente reportados em mais de uma centena de países.

No início da pandemia, o seu epicentro gravitou entre a Ásia (China, Coreia do Sul e Irã), Europa Ocidental (Itália e Espanha) e, pouco depois, nos EUA. Contudo, com o aprofundamento da crise epidemiológica, a OMS passou a considerar a América do Sul, especialmente o Brasil, como um dos mais proeminentes centros difusores do novo coronavírus, situação que perdurou ao longo do tempo (CHADE, 2020). Em paralelo, organismos internacionais, como a própria OMS e a OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde), além da grande maioria de especialistas em saúde coletiva, alertavam para a necessidade da adoção de medidas individuais (uso de máscara, constante assepsia



---

corporal e isolamento social) e coletivas (distanciamento social e restrição às atividades cotidianas geradoras de aglomerações) que diminuíssem a circulação do vírus.

Contudo, tais orientações não encontraram eco junto aos representantes do Estado brasileiro: ao longo de 2020, a retórica do governo federal estava centrada em dois pilares, quais sejam, tratamento precoce e imunidade de rebanho (VERDÉLIO, 2020; AGÊNCIA ESTADO, 2021), estratégias que foram aventadas por outros governos mundo afora na fase inicial da pandemia, mas abandonadas pela esmagadora maioria, uma vez que o continuado avanço das pesquisas demonstrava a sua ineficácia e alertava para os graves riscos associados ao uso de medicamentos inadequados e à exposição ao vírus. Diante de tal posicionamento oficial frente à pandemia, coube ao MEC exercer forte pressão para a manutenção das atividades educacionais presenciais (BRASIL, 2020; MELO, 2020; RIVEIRA, 2020).

Não obstante, considerando o rápido agravamento do quadro epidemiológico, ainda em março de 2020, boa parte das instituições de ensino superior teve, de antemão, suspensas as suas atividades (ALVES, 2020; BOCCHINI, 2020). Quanto à UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia), objeto deste escrito, as atividades foram suspensas em 18 de março de 2020, por meio do Ato Decisório CONSUNI 003/2020, que ratificou *Ad Referendum* emitido anteriormente pela representação máxima da Administração Central.

Vale ressaltar, de passagem, que, apesar da interrupção das atividades presenciais, grande parte das universidades públicas brasileiras teve importante papel no combate à pandemia desde o seu início. Além de pesquisas voltadas à descoberta de vacinas, desenvolvimento de respiradores e purificadores de ar, entre outros, as IES (Instituições de Ensino Superior) contribuíram na cessão de equipes médicas e instalações hospitalares e laboratoriais, fabricação de EPI (Equipamentos de Proteção Individual), realização de testagens, exercendo impacto em cerca de 85,5 milhões de brasileiros, contando-se apenas aqueles atendidos pelas instituições federais (ANDIFES, 2020). Na UFOB, foram as seguintes as principais ações: implantação de laboratório para detecção do vírus Sars-Cov-2, fabricação de EPI, álcool e outros produtos desinfetantes, além do lançamento de editais de apoio a projetos de extensão e inovação voltados ao enfrentamento da Covid-19.

Quanto às atividades-fins, após breve recesso, as IES retomaram gradativamente a oferta de ensino remoto e o fomento às atividades de pesquisa e extensão, que deveriam ser realizadas respeitando protocolos de distanciamento social. Assim, na UFOB, enquanto as atividades de ensino foram retomadas em setembro de 2020, com a implantação de semestres letivos especiais, foram também lançados editais de apoio à pesquisa (iniciação científica e tecnológica) e extensão, que, no caso destes autores, permitiram a aprovação de dois projetos com concessão de bolsas, sendo um de iniciação científica e um de extensão, conforme se detalha a seguir.

O projeto intitulado “Ativação do patrimônio biocultural do cerrado e turismo comunitário em Penedo (São Desidério, Bahia)” obteve aprovação no Edital n. 01/2019 – PRODISCENTE – Programa de Apoio ao Discente – Ações Afirmativas, para a qual foi concedida uma bolsa de iniciação à extensão. A sua execução ocorreu entre abril e dezembro de 2020, período no qual cumpriu-se, ainda que parcialmente, o seguinte objetivo geral:

Realizar um escrutínio participativo das territorialidades e temporalidades da comunidade do povoado de Penedo (São Desidério, Bahia) a partir da relação com o patrimônio biocultural do cerrado, de modo a gerar subsídios para uma ação cooperativa para a promoção do turismo comunitário na localidade (BRANDÃO, 2019, p. 2).

Quanto aos objetivos específicos, são os seguintes:

- Delimitar o povoado de Penedo, segundo o reconhecimento da comunidade quanto à sua dimensão territorial;
- Caracterizar o povoado de Penedo desde um ponto de vista geográfico-histórico, enfatizando os aspectos relativos às territorialidades e temporalidades protagonizadas por seus moradores;

---

- Caracterizar os saberes-fazeres locais, tratando de compreender os vínculos entre comunidade e o cerrado, ou seja, a práxis territorial, de modo a induzir processos que levem à ativação do patrimônio biocultural local (Idem, p. 3).

Por abraçar a perspectiva da Pesquisa-Ação Participante, o projeto exigia forte presença e envolvimento com a realidade da comunidade de Penedo, além da aplicação de procedimentos para obtenção de dados relativos à sua delimitação e caracterização, tais como: visitas às secretarias municipais de Ação Social, Saúde, Educação e Agricultura (para coleta de dados sociodemográficos e econômicos) e emprego de métodos participativos, tais como o mapeamento de atores, cartografia social, rodas de conversa e auscultas coletivas, árvore de problemas, além do registro de imagens (fotografias, áudios e filmagens) e levantamento de coordenadas geográficas (BRANDÃO, 2020a).

Por sua participação efetiva no projeto, previa-se que o processo formativo do bolsista viesse a fomentar o desenvolvimento das capacidades de estabelecer diálogos com sujeitos da comunidade, empregar métodos participativos, interpretar textos científicos, elaborar textos acadêmicos, como artigos e relatórios técnicos, manipular e empregar sistematicamente fontes primárias de pesquisa, utilizar aplicativos e equipamentos para obtenção de coordenadas geográficas e elaboração de mapas e apresentar-se adequadamente em eventos.

O projeto seguinte, intitulado "Barreiras, cidade do rio (1825-1972)", foi aprovado – com concessão de uma bolsa<sup>7</sup> – no Edital n. 02/2020 – PROPGP/UFOB – Programas de Iniciação Científica e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, cuja consecução ocorreu entre agosto de 2020 e julho de 2021. O referido projeto tem como objetivo principal

[...] a realização de um estudo geográfico-histórico da dinâmica urbana de Barreiras baseada na relação entre os processos que engendraram, no espaço e no tempo, as diferentes configurações espaciais aí existentes e as matrizes de transporte que, em cada momento da história, substantivam os feixes de fluxos que se estabelecem a partir dessa urbe e que para ela afluem (BRANDÃO, 2020b, p. 2).

Para tanto, foram propostos como objetivos específicos:

(a) Contextualizar os eventos que, nas diferentes escalas (do local à planetária), tiveram impacto na vida social, econômica, política, cultural e ambiental da cidade de Barreiras.

(c) Identificar os agentes que, naquele período, tiveram contribuição decisiva na configuração da dinâmica espacial urbana de Barreiras.

(d) Analisar as transformações espaciais que, material e simbolicamente, demarcam a dinâmica espacial urbana de Barreiras no período aventado (Idem, p. 2).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa alinha-se às propostas desenvolvidas por Vasconcelos (1999; 2002) e Andrade e Brandão (2019) e, portanto, previa, entre outras ações contidas no plano de trabalho, a necessidade de realização de procedimentos como observação sistemática (para descrição de algumas rugosidades geográficas), visita a acervos documentais e bibliográficos do município (para identificação, seleção, registro, transcrição e digitalização de fontes de pesquisa), além de marcação de coordenadas geográficas dos objetos técnicos observados (para produção de mapas), o que exigiria a realização de atividades de campo.

Desta forma, no que tange à formação em Geografia, era esperado que as estudantes envolvidas desenvolvessem as capacidades de interpretar textos científicos, elaborar textos acadêmicos, especialmente artigos e relatórios técnicos, manipular e empregar sistematicamente fontes primárias e secundárias de pesquisa, utilizar aplicativos e equipamentos para obtenção de coordenadas geográficas e elaboração de mapas e apresentar-se adequadamente em eventos.

Vale ressaltar que apenas o edital direcionado ao programa de iniciação científica mencionava a necessidade de realizar as atividades em conformidade com as medidas de distanciamento social preconizadas nos protocolos elaborados pela UFOB para o período de pandemia, uma vez que o edital

---

<sup>7</sup> No início de vigência do projeto uma segunda estudante – coautora deste texto – foi agregada à equipe executora como bolsista voluntária.

---

do Programa de Apoio ao Discente – a partir do qual foi concedida a bolsa de extensão – fora publicado antes da conflagração dessa excepcionalidade. No entanto, ainda que alertado de tais necessidades, o proponente não tinha a dimensão do quão prolongada seria a pandemia, o que exigiu, em ambos os projetos, o enfrentamento de óbices à plena consecução das atividades aventadas e, por consequência, a adoção de medidas de adaptação àquela realidade vigente, como se verá nas próximas linhas.

### **Desafios da pesquisa e extensão na pandemia: relatando experiências**

Ensino, pesquisa e extensão compõem as três dimensões do fazer universitário e cada uma delas, por suas especificidades, exerce um importante papel na formação integral do estudante. Segundo Severino (2009), a educação superior brasileira tem por princípio promover uma formação que seja, ao mesmo tempo, profissional, científica e cidadã. Assim, a trajetória formativa dos estudantes será tão mais completa quanto mais diversas forem as experiências vivenciadas ao longo da sua passagem pela universidade.

A afirmação de Paula (2009, p. 83) dá o tom dos desafios da formação integral do estudante universitário:

A universidade brasileira [...] carrega uma enorme responsabilidade: contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, pessoas que ajudarão a construir um Brasil mais desenvolvido, justo e democrático. Para tal, é preciso democratizar-se pela via pública, com garantia de uma formação de qualidade, em todas as áreas do conhecimento, sem apelo a cursos aligeirados que servirão apenas para o alcance de estatísticas esvaziadas de efetivo conteúdo formativo.

Nesta perspectiva, os estudantes envolvidos nos projetos anteriormente descritos vivenciaram experiências formativas únicas, uma vez que não apenas puderam mobilizar conhecimentos adquiridos em sala de aula nas atividades de pesquisa e extensão, mas também no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 na consecução dos seus respectivos planos de trabalho, cujos relatos serão abordados a seguir.

Quanto ao projeto de extensão intitulado “Ativação do patrimônio biocultural do cerrado e turismo comunitário em Penedo (São Desidério, Bahia)”, ao longo da etapa inicial houve ativa participação dos membros da equipe executora no processo de construção e implementação dos procedimentos e técnicas de caráter metodológico, estes que, por sua vez, foram antecidos pela leitura compartilhada e debates de bibliografia selecionada. Ademais, foi realizada breve incursão ao campo para um primeiro contato do bolsista com servidores municipais com os quais haveria de coletar dados e com moradores de Penedo. Contudo, a partir da decretação do estado de pandemia, as atividades subsequentes não puderam ser realizadas conforme previsto, exigindo a adoção de procedimentos adaptados à nova realidade vigente.

Importa mencionar, de passagem, que, antes mesmo da elaboração do dito projeto, o proponente já havia realizado intensas conversações com a comunidade, tendo iniciado, inclusive, um diagnóstico, com a aplicação de alguns procedimentos metodológicos próprios da Pesquisa-Ação Participante, como mapeamento participativo comunitário, árvore de problemas e rodas de conversa (*storytelling*) com moradores de Penedo (Figura 1). Desta forma, a realização do projeto aqui relatado fora precedida por um aceite para o desenvolvimento dessa ação cooperativa, uma vez que a comunidade já havia indicado o interesse pelo desenvolvimento de uma proposta de planejamento turístico de base comunitária.



**Figura 1** - Ações diagnósticas realizadas no povoado de Penedo (São Desidério, Bahia): (a) mapeamento participativo comunitário e (b) roda de conversa (*storytelling*).  
Fonte: acervo da equipe executora do projeto (2019).

No contexto do projeto, as primeiras etapas, denominadas de “tempos”, previam a consolidação de um processo de aproximação mútua entre comunidade e universidade, com o intuito de promover uma convergência de interesses e estabelecer uma relação de confiança e um ambiente de criatividade (o tempo do Reconhecimento e Acolhimento), além da realização de um conjunto de atividades investigativas sobre a relação comunidade e natureza a partir do desvelamento de suas territorialidades e temporalidades, com o objetivo de sistematizar e retroalimentar o conhecimento que a comunidade tem de si e do seu território (o tempo da Sistematização de Conhecimentos). Por exigir o contato direto com o maior número possível de sujeitos da comunidade, o primeiro tempo foi realizado de modo parcial, com apresentação do projeto e equipe por meio de um *podcast* transmitido via WhatsApp®, cujo detalhamento da sua execução será apresentado mais adiante.

Cabe observar que o WhatsApp® e outras tecnologias móveis são pouco explorados em ações de pesquisa e extensão e, como consequência disso, a existência de publicações técnico-científicas sobre o tema é ainda menor, estando restritas, na esmagadora maioria dos casos, a aplicações como ferramenta de apoio ao ensino (ALENCAR *et al.*, 2015; PORTO, OLIVEIRA e CHAGAS, 2017; CARVALHO e MELO NETO, 2018). Tal realidade compeliu ambas as equipes executoras dos projetos relatados neste texto ao desenvolvimento das respectivas técnicas de uso do aplicativo a partir da quase inexistência de experiências anteriores que pudessem referenciá-las. Não obstante, graças à grande difusão do uso desse aplicativo, mesmo em espaços rurais, não houve maiores óbices ao seu emprego em contextos de pesquisa e extensão, tendo demonstrando grande potencial para ditas finalidades.

Quanto ao tempo de Sistematização e Conhecimento, duas foram as estratégias adotadas, sendo a primeira a realização de buscas remotas junto às secretarias municipais. Desse modo, graças à colaboração de servidores municipais, a equipe pôde obter dados (a) sociodemográficos junto à secretaria municipais de Assistência Social e de Saúde acerca do quantitativo total de residentes em Penedo (por faixa etária e sexo) e de famílias atendidas, respectivamente, por políticas públicas e por programas de saúde pública, (b) dados educacionais, em especial, sobre o número de residentes em idade escolar, com frequência ativa em escolas e em quais unidades escolares estão matriculados; e (c) dados relativos à produção agropecuária, não apenas no que concerne aos números de famílias de agricultores, mas também quanto aos beneficiários de programas ligados ao desenvolvimento rural. Todos esses dados foram tratados e arquivados, permitindo à equipe executora traçar um perfil dos residentes de Penedo.

No que tange à segunda demanda, relativa à tomada de conhecimento acerca da história local, cuja fonte única é a memória oral, a equipe executora recorreu a uma estratégia que permitiu obter as narrativas e montar um acervo iconográfico mesmo em um contexto de pandemia: a realização de uma gincana com os jovens de 11 a 18 anos da localidade, que formaram oito duplas. As provas solicitaram coletas de fotografias e vídeos antigos junto aos familiares, áudios com relatos de moradores antigos e



---

a escrita de textos sobre a história local, cujos resultados foram enviados por meio de um grupo de WhatsApp® criado exclusivamente para essa finalidade. Tal prática permitiu o cumprimento das atividades de ausculta, obtenção de relatos circunstanciados e formação de um acervo de imagens, ao tempo em que se manteve o isolamento e distanciamento sociais em relação aos residentes do povoado de Penedo.

Vale salientar ainda que o projeto contemplava a execução de Oficinas de Formação Comunitária, cujo propósito era apresentar e debater junto à comunidade temas como Associativismo e Cooperativismo, Solidariedade e Autonomia Comunitárias, Economia Social e Solidária e Turismo Comunitário. Assim, a despeito da não ocorrência dos encontros presenciais previstos, a equipe do projeto traçou uma estratégia alternativa que ao menos permitiu aos moradores de Penedo um primeiro contato com os temas mencionados: a criação de *podcasts*, que foram difundidos por meio de WhatsApp®.

Para tanto, com antecedência, o bolsista realizou um curso remoto intitulado “Oficina de Criação de Podcast”, promovido pela UFOB, no qual pôde capacitar-se tecnicamente nos processos de elaboração de conteúdos em áudio. A partir disso, foram produzidos breves programas divulgados semanalmente, permitindo, por um lado, a apresentação da equipe executora àqueles moradores com os quais não havia sido possível um contato direto, mas, principalmente, a difusão qualificada de informações por meio de uma ferramenta comunicacional acessível à comunidade.

No que diz respeito ao projeto de iniciação científica denominado “Barreiras, cidade do rio (1825-1972)” é importante frisar, de início, que, apesar de ser a cidade de maior tamanho demográfico e exercer centralidade funcional na vasta região dos cerrados baianos e até em estados vizinhos, Barreiras carece de espaços públicos onde se possa ter acesso a fontes documentais, bibliográficas ou iconográficas que permitam desvelar processos de formação territorial que, ao longo dos séculos, conformaram essa importante urbe interiorana da Bahia. Assim, considerando que a pesquisa mencionada está circunscrita ao âmbito da Geografia Histórica, a sua realização não poderia prescindir da análise de fontes históricas.

As fontes acessíveis pertencem a acervos particulares ou eclesiásticos e não possuem versões digitalizadas, impondo a necessidade do deslocamento aos locais onde estão depositados e, por consequência, o contato direto com os responsáveis, algo que, no contexto de pandemia, não seria possível. Desta forma, a equipe executora optou por realizar algumas adaptações no projeto, em especial, naquilo que tratava da obtenção das ditas fontes, enfatizando, como se verá adiante, no emprego de meios remotos, além de firmar certas inovações metodológicas.

Uma primeira alternativa metodológica posta em prática foi a intensificação de buscas em acervos digitais de bibliotecas, órgãos governamentais e eclesiásticos, jornais, repositórios de instituições de ensino superior e no Portal da Memória do Oeste Baiano (mantido pela UFOB) a partir da definição de algumas palavras-chaves que remetesse ao tema da pesquisa. Cumprida essa etapa, fez-se a devida inventariação de fontes como livros, dissertações e teses, artigos científicos e jornalísticos, bibliografias de época e fotografias, selecionando e organizando todos os documentos segundo tipo e palavras-chaves as quais remetiam para, daí, passar à realização de fichamentos, resenhas e resumos.

No transcorrer dessa etapa de busca, a equipe teve acesso – no acervo do Portal da Memória do Oeste Baiano – a um número nada desprezível de fotografias históricas feitas por Napoleão Macêdo, figura destacada de Barreiras por seu grande apreço pela memória local, tendo sido responsável pela captura de cerca de um milhão de imagens deste município entre as décadas de 1920 e 1950. Diante de tal acervo iconográfico, o grupo envolvido na pesquisa decidiu realizar uma nova “correção de rumo”, investindo na compreensão do papel da fotografia em estudos geográfico-históricos e posterior aplicação de metodologias de análise de tais documentos, de modo a aperfeiçoar a interpretação dos processos de formação territorial na escala local.

Segundo Nascimento e Steinke (2018, p. 30):

A fotografia, ao retratar sempre fatos passados, pois o instante fotografado não poderá mais voltar, se torna um importante instrumento de análise das modificações na

---

paisagem, sejam elas naturais ou não. Na Geografia, ela pode ser empregada de diferentes modos para pesquisa e de diversos usos.

Diante desse novo desafio, procedeu-se a seleção das imagens – tanto daquelas produzidas por Napoleão Macedo quanto de outras detectadas no transcorrer das buscas – e posterior análise de paisagens urbanas capturadas em fotografias antigas visando compreender, a partir de tal interpretação, as permanências e transformações ocorridas na cidade de Barreiras ao longo de boa parte do século XX, mais precisamente entre as décadas de 1920 e 1980, o que permitiu, ainda que parcialmente, traçar uma memória da dinâmica territorial local no período mencionado.

Ademais, com vistas à complementação de informações que as imagens fotográficas não são capazes de transmitir objetivamente, foi necessário recorrer à ausculta informal junto a memorialistas locais e antigos moradores de Barreiras. Vale mencionar que esse procedimento, na verdade, já estava previsto no projeto original, mas de forma presencial e sem relacioná-lo à análise das imagens fotográficas. Nesse sentido, o novo desafio posto era o de manter tal procedimento, mas respeitando os protocolos de distanciamento social.

Dessa forma, a solução para esse empecilho se deu pela utilização de tecnologia móvel – especialmente o Whatsapp© – para a realização de comunicação direta com algumas pessoas que disponibilizaram registros e fizeram relatos sobre lugares, sujeitos sociais e eventos do passado barreirense. Essa ferramenta tornou possível a obtenção segura de informações que qualificaram as análises e comparações dos espaços abordados em distintos momentos da formação territorial de Barreiras.

Evidente que nem todos os óbices à plena consecução das atividades de pesquisa e extensão aqui relatadas, surgidas no transcorrer – e por causa – da pandemia, puderam ser superados a contento, uma vez que os fazeres investigativo e extensionista no campo na Geografia são extremamente dependentes do contato direto com espaços e sujeitos sociais, o que acabou por determinar prejuízos à realização de algumas das tarefas originalmente planejadas. No entanto, a continuidade desses trabalhos acadêmicos no contexto de pandemia não apenas reafirmou a importância da ciência na vida de seus praticantes e daqueles a quem serve, mas também denotou a necessidade de pensar novas práticas, ressignificar metodologias e superar adversidades.

De modo adicional, é fundamental salientar que, ao longo do período pandêmico, todas as atividades realizadas pelas equipes executoras de ambos os projetos aqui descritos, como reuniões operacionais, orientações, elaboração de relatórios e definição de estratégias e procedimentos, ocorreram remotamente, respeitando rigorosamente os protocolos definidos pela OMS, OPAS, Ministério da Saúde e UFOB para distanciamento e isolamento sociais.

## **Conclusões**

Este capítulo busca cumprir o propósito de apresentar uma historicização assistemática dos desafios da formação profissional em Geografia ao longo da pandemia do coronavírus e, para tanto, os autores executaram essa tarefa na forma de um breve relato das adversidades relacionadas ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão durante esse extraordinário período da existência humana e de como foram devidamente superadas pelas respectivas equipes. Assim, nestas palavras finais será apresentada uma síntese do contexto hodierno e dos relatos dos óbices e avanços relacionados à formação em Geografia no âmbito da pandemia da Covid-19.

A realização de cada um dos projetos transpassou ao menos um dos períodos de picos de casos de contaminações e mortes por Covid-19 no Brasil, o que tornou ainda mais complexa a sua consecução dentro de condições mínimas de exequibilidade. Desta forma, a tomada de decisão em favor da execução das respectivas etapas de ambos os trabalhos acadêmicos a partir de adaptações de alguns dos seus procedimentos e técnicas mostrou-se acertada, tendo sido essencial para a minimização de prejuízos técnico-científicos e formativos.

Nesse contexto, um problema considerado relevante é a quase total ausência de acervos digitais, sejam públicos ou privados. Ainda que, há alguns anos, a UFOB tenha tomado a iniciativa de digitalizar fontes documentais, bibliográficas e iconográficas depositadas em distintos acervos públicos e privados, disponibilizando-os no Portal da Memória do Oeste Baiano, e que tal diligência



---

para com a memória regional tenha contribuído para a realização de ambos os projetos, outras tantas fontes sobre as quais já se tinha conhecimento da existência não puderam ser acessadas pelas equipes executoras, uma vez que sejam materiais impressos.

Por outro lado, esse entrave não apenas colocou a descoberto a necessidade de uma ampla modernização de acervos históricos e da criação de arquivos públicos municipais ou regionais, visto que, em todo o estado da Bahia, existem apenas algumas dezenas de órgãos desse tipo (MATOS e PEREIRA, 2004), como evidenciou o labor criativo das equipes executoras em prover, na medida do possível, os projetos das fontes indispensáveis à sua realização.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao potencial de uso do WhatsApp® na aplicação de técnicas para coleta de relatos com base na memória popular. Em ambos os projetos foi necessário lançar mão dessa ferramenta e, apesar do receio inicial – não confirmado – de que os informantes mais idosos ou moradores de espaços rurais (submetidos a um acesso menos qualificado de internet) demonstram alguma dificuldade em interagir, os resultados foram bastante satisfatórios, tendo sido de fundamental importância para a obtenção de relatos circunstanciados.

Neste sentido, a pandemia, cujo impacto no campo educacional ainda haverá de ser devidamente dimensionado, acabou por fomentar processos de inovação metodológica que invocam ações remotas. Essas transformações devem ser analisadas de modo crítico e, uma vez depuradas em toda sua complexidade e exequibilidade, assimiladas como uma nova realidade ao alcance de educadores e educandos, pesquisadores, extensionistas e comunidades envolvidas.

Por certo, esse momento extraordinário trouxe desafios e aprendizados para a formação universitária. No caso dos estudantes de Geografia, seja na formação em Bacharelado ou Licenciatura, a interrupção das atividades de campo e, por consequência, da possibilidade de colocar em prática toda uma gama de conhecimentos acumulados em sala de aula, pôde ser minimizada com a adoção de outros arranjos metodológicos que, por sua vez, estimularam novas formas de interação com espaços e sujeitos, algo tão caro ao desenvolvimento de saberes geográficos.

## Referências

AGÊNCIA ESTADO. Covid 19: após recorde de mortes, Bolsonaro defende volta à normalidade. **A Gazeta**, Brasil, Vitória, 26 fev. 2021. Disponível em: <http://www.agazeta.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ALENCAR, G. *et al.* WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. In ANAIS... **IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Cd-Rom. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2015, p. 787-796.

ALVES, P. Universidades e instituições de ensino técnico suspendem aulas em Pernambuco. **G1 – Globo**, Pernambuco, Rio de Janeiro, 15 mar. 2020. Disponível em: <http://www.g1.globo.com>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ANDIFES. **Conhecimento e cidadania**: ações de enfrentamento da Covid-19 realizadas pelas IFES (2020). Brasília: Colegiado de Gestores de Comunicação das Universidades Federais, 2020.

ANDRADE, A.; BRANDÃO, P. A centralidade do espaço na análise histórica da cidade e do urbano. In: BRANDÃO, P. (Org.). **Cidades médias e pequenas**: reflexões sobre dinâmicas espaciais urbanas. Curitiba: Appris, 2019, p. 139-170.

BOCCHINI, B. USP e Unesp suspendem aulas presenciais. **Agência Brasil**, Saúde, Brasília, 13 mar. 2020. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRANDÃO, P. **Ativação do patrimônio biocultural do cerrado e turismo comunitário em Penedo (São Desidério, Bahia)**. Projeto de extensão – Programa de Apoio ao Discente – Ações Afirmativas. Barreiras: Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2019 [mimeo.].

BRANDÃO, P. Ativação do patrimônio biocultural do cerrado e turismo comunitário: notas metodológicas a partir do caso de Penedo (São Desidério, Bahia, Brasil). **Revista Geográfica**, Ciudad de México, n. 161, p. 83-108, 2020a.

---

BRANDÃO, P. **Barreiras, cidade do rio (1825-1972)**. Projeto de pesquisa – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Barreiras: Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2020b [mimeo.].

BRASIL. Portaria n. 1.096, de 30 de dezembro de 2020. Dispõe sobre retorno às aulas presenciais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 250, p. 728, 31 dez. 2020.

BRASIL. Painel Coronavírus. **Portal Coronavírus Brasil**, Brasília, 12 ago. 2021. Disponível em: <http://www.covid.saude.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CARVALHO, E.; MELO NETO, J. O uso da rede social (WhatsApp) no auxílio ao ensino de Geografia. ANAIS... **I Colóquio Internacional de Educação Geográfica**. Cd-Rom. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2018, p. 1-10.

CHADE, J. OMS diz que América do Sul é novo epicentro da pandemia e Brasil preocupa. **UOL**, Notícias, São Paulo, 22 mai. 2020. Disponível em: <http://www.noticias.uol.com.br>. Acesso em: 7 jul. 2020.

MATOS, M.; PEREIRA, M. Institucionalização e implementação de arquivos públicos municipais: a experiência da Fundação Pedro Calmon - Centro de Memória e Arquivo Público da Bahia. ANAIS... **IV Encontro Nacional de Ciência da Informação**. Cd-Rom. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004, p. 1-10.

MELO, K. Ministro da educação diz que por ele aulas voltariam amanhã. **Agência Brasil**, Educação, Brasília, 17 set. 2020. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 17 jul. 2021.

NASCIMENTO, R.; STEINKE, V. Apontamentos teóricos para a relação entre paisagem e fotografia na Geografia. **Revista Ra'e Ga**, v. 44, 2018, p. 21-35.

PAULA, M. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-83, 2009.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K.; CHAGAS, A. (Org.). **WhatsApp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2017.

RIVEIRA, C. Ministro diz que oferecer internet não é atribuição do MEC: é verdade? **Exame**, Brasil, São Paulo, 24 set. 2020. Disponível em: <http://www.exame.com>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SEVERINO, A. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, 2009.

VASCONCELOS, P. Questões metodológicas na Geografia Urbana Histórica. In: VASCONCELOS, P.; SILVA, S. (Org.) **Novos Estudos de Geografia Urbana Brasileira**. Salvador: Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Bahia, 1999, p. 191-201.


VASCONCELOS, P. **Salvador**: transformações e permanências (1549-1999). Ilhéus: Editus, 2002.

VERDÉLIO, A. Bolsonaro defende protocolo de tratamento precoce contra covid-19. **Agência Brasil**, Geral, Brasília, 24 ago. 2020. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2020.


WATANABE, P. OMS declara pandemia do novo coronavírus Sars-Cov-2. **Folha de S. Paulo**, Saúde, São Paulo, 11 mar. 2020. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2021.

### **GEOGRAFIA DA FEIRA: ESPAÇO, ENSINO E REPRESENTAÇÕES NA FEIRA DE AROEIRAS, PARAÍBA**


**Ana Dayanne Silva Barbosa**  
Licenciada em Geografia/ UFCG/

 <http://lattes.cnpq.br/1237610588675768>

**Gustavo dos Santos Costa**  
Mestrando em Geografia/ UFPB/ costagustavo632@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8522385997156286>

**Lincoln da Silva Diniz**  
Professor Dr. do Curso de Geografia/ UFCG/ lincoln.ufcg@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9661738814291410>

#### **Introdução**

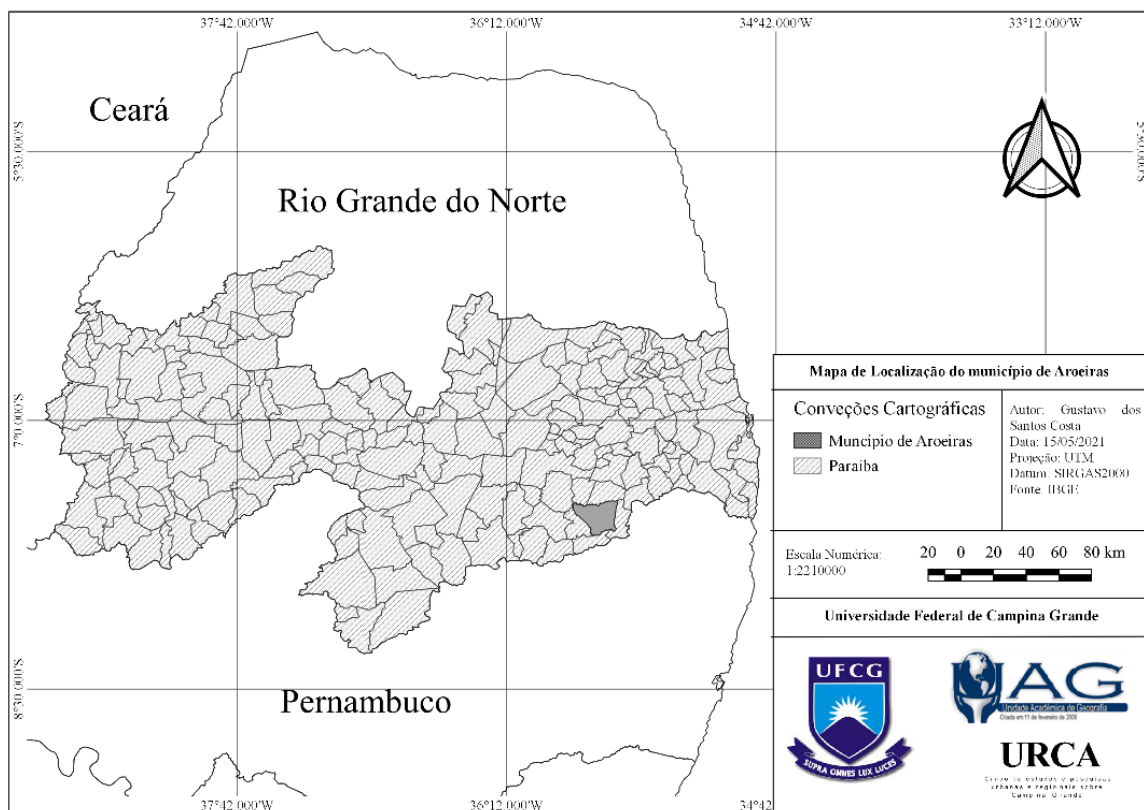
A Geografia ao longo do tempo consolidou seu papel no debate social, definiu-se como a ciência capaz de compreender a relação homem-meio, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico. Na atualidade, Suertegaray e Rossato (2010) afirmam que a geografia passa a entender o espaço geográfico como resultado do modo como os homens organizam sua vida sob os aspectos econômicos, sociais e culturais.

Trazendo para o contexto escolar, Kaercher (2014) alega que a Geografia, como qualquer disciplina escolar, pode ser fascinante desde que os professores tenham claro o que querem, assim dizer que é fascinante estudar Geografia porque permite estabelecer relações entre a grade curricular e os elementos que afetam e dão sentido ao cotidiano dos discentes, mobilidade urbana, moradia, segregação socioespacial e entre outras questões.

Vale ressaltar que estamos vivendo em um mundo de grandes mudanças e desafios no contexto global, mas é no local que as transformações se evidenciam. Desse modo, é indispensável estudar a rua, a cidade, a vida urbana, já que a Geografia proporciona ao estudante a possibilidade dele se reconhecer enquanto sujeito participante do processo de construção da cidade.

Nesse contexto, ganha espaço a temática das feiras livres, instituição estruturante do processo de formação econômica e social do Nordeste brasileiro e ainda enquanto importante elemento dinamizador das cidades interioranas, podendo favorecer estudos diversos para serem trabalhados com os discentes dentro e fora da sala de aula. Tratando dessa temática, Maia (2010) afirma que a feira constitui-se em um importante elemento para o estudo da geografia e também para compreensão do que é a cidade, conhecendo sua dinâmica cotidiana; observar seus movimentos, a distribuição das mercadorias, a disposição das barracas e dos produtos, conduzindo a uma série de questões que ampliam o conhecimento acerca do conteúdo geográfico: a comercialização, origem dos produtos agrícolas e industrializados, a relação com a produção local, a origem dos comerciantes e consumidores, assim como entendendo-a enquanto lugar do encontro.

Diante disso, objetivamos, na realização deste trabalho, estudar as dinâmicas socioespaciais a partir das feiras, especificamente a feira da cidade de Aroeiras-PB (a localização do município pode ser vista na figura 1), verificando como os discentes de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental interagem com este lugar através do trabalho de campo, tendo como foco construir e aprimorar o conhecimento geográfico. Por isso, buscamos verificar a importância da feira para formação e dinâmica socioespaciais da cidade de Aroeiras-PB, identificando as inter-relações que acontecem no espaço da feira; utilizando o trabalho de campo na feira como estratégia para a construção dos conhecimentos voltados para geografia escolar, além de trabalhar o conceito de lugar e paisagem com os jovens escolares.



**Figura 1 - Localização do município de Aroeiras-PB**  
 Fonte: Elaborado por Gustavo dos Santos Costa

Para realização desta pesquisa, escolhemos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardirene Oliveira de Souza, localizada no município de Aroeiras. Atualmente possui 493 alunos do ensino fundamental II (6º B ao 9º D ano). Cabe destacar que, para a realização da investigação, optou-se por trabalhar com a pesquisa participante, ou seja, os estudantes e os pesquisadores estiveram envolvidos com o objeto de estudo. Ao falar desse tipo de pesquisa, Faermam (2014), citando Silva (1986), afirma que a pesquisa participante surge em oposição ao tradicional exigido das Ciências Sociais, organizado em torno do positivismo científico, no qual se propõe um conhecimento neutro, objetivo, livre de juízos de valores e de implicações sociopolíticas, pautado no distanciamento entre sujeito-objeto.

Donato (2016), ao citar Boterf (1984), afirma que a pesquisa participante também sugere “viver junto”, partilhar o seu cotidiano, a sua utilização do tempo e do espaço: ouvir, ao invés de tomar notas ou fazer registros; ver e observar, ao invés de filmar; sentir, tocar, ao invés de estudar. É, de modo geral, preferível deixar de lado os cadernos de notas, os gravadores e os questionários. Mediante isso, este tipo de pesquisa proporciona àqueles que delas se utilizam inter-relações bem mais próximas, e por este motivo foi escolhido, pois optamos pelo trabalho em conjunto: pesquisadora, discentes e a feira de Aroeiras.

Este artigo encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, há uma discussão sobre o ensino de Geografia, o estudo do cotidiano, os conceitos de lugar e paisagem, bem como a importância do trabalho de campo como instrumento metodológico na apropriação de saberes geográficos. No segundo capítulo, procurou-se discutir a feira enquanto espaço de vivências e representações, a formação geohistórica da cidade de Aroeiras e sua relação com a prática comercial da feira livre. Por fim, no terceiro capítulo realizou-se a análise empírica sobre a feira da cidade de Aroeiras, com a participação dos educandos, e utilizou-se do trabalho de campo, que nessa situação serviu como estratégia para ajudar na construção de conceitos geográficos a partir da observação espacial, e, por conseguinte, numa relação de teoria e prática.

---

Em meio a tantos estudos voltados para um ensino que trabalhe a realidade do estudante, dentro da temática cidade encontramos a feira livre. Mas por que estudar a feira? O que a feira livre tem de interessante para o ensino de geografia nas escolas? Essas indagações podem claramente ser respondidas ao observarmos os argumentos seguintes.

De início, sabe-se que as feiras são espaços dinâmicos e comuns em inúmeras pequenas cidades interioranas. Mesmo em meio a grandes transformações no comércio e no consumo, ocorridas nas últimas décadas, as feiras não perderam completamente o seu caráter tradicional comercial e cultural, bem como a sua influência em localidades urbanas interioranas. Quanto a sua definição, Nascimento (2011) afirma que o termo feira designa lugar público onde são comercializadas mercadorias, ou seja, é um lugar onde se estabelecem diversas formas de comércio, como: açougues, cerealistas, hortifrutigranjeiros, entre outras formas comerciais.

Para Vieira (2004), a feira livre constitui-se uma prática comercial muito antiga, que garante o suprimento de gêneros alimentícios das cidades nordestinas. Embora percebida como modelo comercial “ultrapassado”, que preserva características medievais, as feiras promovem o desenvolvimento econômico e social, fomentando a economia das pequenas cidades interioranas.

Nas análises de Dantas (2008), as feiras estão profundamente envolvidas nos sistemas de mercado regional. Nesse contexto, muitas vezes elas deixam de ser um fato rotineiro, para assumir um papel de destaque, sendo, às vezes, difícil diferenciar até que ponto a feira depende da cidade ou a cidade depende da feira.

Dantas (2008) acrescenta que, quando se observa a dinâmica socioespacial das cidades nordestinas, não se pode negligenciar a importância que as feiras possuem, não apenas para os grandes centros regionais. Mesmo com a difusão de modernos equipamentos de comércio e consumo pelas cidades, as feiras permanecem como um elemento que marca a paisagem das cidades, em praticamente todos os espaços da região do Nordeste brasileiro, influenciando a dinâmica socioespacial desses núcleos urbanos.

Ao tratar dessa atividade no contexto atual, Araújo (2011) explica que os fregueses buscam as feiras na atualidade para adquirir mercadorias não só mais baratas, mas também para estarem de acordo com o que a moda, ou o mercado consumidor, “exigem”, já que na feira encontram-se cópias de “artigos de luxo”. Diante disso, os feirantes se adequam à dinâmica global, adotando estratégias para permanência de suas atividades. Tal adequação ocorre de forma parcial.

## **2 O ensino de Geografia e a dinâmica espacial: conceitos de lugar e paisagem**

A Geografia estuda o espaço em que vivemos, tendo grande importância na formação de cidadãos que se inter-relacionam socioespacialmente. Cavalcanti (2008) define a Geografia como uma ciência que se responsabiliza pela leitura da realidade espacial, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico. Ampliando esta definição para a geografia escolar, a referida autora afirma que:

O ensino da geografia contribui para formação da cidadania por meio de práticas de construção e reconstrução do conhecimento, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como espaço aberto e vivo de culturas. (CAVALCANTI, 2008, p.81).

Diante disso, é de suma importância importar para a sala de aula, uma geografia que favoreça a prática cidadã, tendo em vista que os discentes são sujeitos ativos nesse espaço geográfico, incessantemente transformado. Neste debate, é fundamental que os discentes compreendam seu papel neste espaço e tenham consciência de atuação, reconhecendo seus deveres e direitos.

Tratando um pouco do contexto histórico do ensino de geografia, Vesentini (2009) afirma que esse ensino foi mais enfatizado a partir da primeira revolução industrial, período em que a república norte americana estava em formação. Deste modo, havia a necessidade do ensino de geografia para a construção dos valores nacionalistas. No entanto, com o avanço do Fordismo e com a crescente internacionalização da economia (principalmente após 1945) a geografia escolar sofreu grandes perdas em alguns países, entre estes os Estados Unidos, pois a referida disciplina foi até retirada dos currículos escolares. Outro exemplo foi o do Brasil durante a ditadura militar (1964-1985), quando



---

houve a junção entre História, Geografia e Sociologia, formando as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, descaracterizando o ensino destas disciplinas e dando-lhe a função almejada pelo regime.

Vesentini (2009) destaca que a geografia saiu de “cena” para dar lugar a disciplinas ditas profissionalizantes, tendo em vista a necessidade do mercado de trabalho. No entanto, a partir da terceira Revolução Industrial, com as mudanças proporcionadas pela globalização, o quadro começou a mudar, o próprio Estados Unidos, que haviam extinguido o ensino da Geografia, começaram com um projeto visando combater o “analfabetismo geográfico”.

Torna-se evidente, deste modo, a importância de se estudar a geografia neste século XXI, destacando ainda que, ainda segundo Vesentini (2009), o conhecimento geográfico não deve ser meramente restrito a assimilação de conteúdo, conceitos e informações, mas deve implicar no desenvolvimento de hábitos para a cidadania ativa, sendo a geografia a única disciplina escolar que estabelece a relação entre sociedade e natureza.

Sobre o referido tema, cabe expor as colocações de Cavalcanti (2008), quando ela afirma que ensinar a geografia é abrir espaço na sala de aula para trabalhar com diferentes saberes dos agentes que fazem parte do processo de ensino, que são: os alunos e os professores. O professor deve compreender que o aluno e o saber deste é essencial na construção do conhecimento geográfico, tendo em vista que cotidianamente esse discente reproduz o espaço geográfico. Deve-se, assim, quebrar as barreiras de que apenas o professor é dono do conhecimento.

Mediante isso, Cavalcanti (2008) afirma que para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana é necessário olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, pois isso, permite a formação de uma visão crítica por parte do educando. O que se pode constatar é que o local e o global devem sempre serem estudados em conjunto, pois tudo o que é tido como global parte de um determinado local.

Cavalcanti (2008), pensa como exemplo da categoria local a cidade, cenário da fluidez, da conectividade com o mundo. No entanto, também é na cidade que as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, no trabalho, na escola, no contato com os amigos, e isso se pode relacionar com o conceito de lugar, pois implica a familiaridade, a afetividade, a identidade e a construção da diferença, da diversidade e da desigualdade. Logo, a cidade é um lugar complexo de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, com espaços de resistências e exclusões, em que há manifestações de diferentes culturas, e esse fato leva a se pensar a cidade como um território.

Ao tratar do conceito de lugar, Cavalcanti (2012) alega que esse conceito na Geografia adotou inúmeras interpretações, tendo sempre a necessidade de adjetivá-lo, a saber: lugar da existência, da coexistência, da co-presença, da solidariedade, do acontecer solidário, da dimensão do espaço cotidiano, do singular e do subjetivo. Dentro desse contexto, o lugar, de maneira geral, é um espaço sensato, isto é, apropriado ao nosso sentido, um espaço que nos convém, um espaço sensível.

Para Callai (2009) muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens magníficas, nos deslumbramos por cidades distantes, somos informados sobre acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos.

A referida autora explica que na literatura geográfica o lugar está presente de diversas formas, e estudá-lo é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam em lugares específicos. Logo, “[...] o espaço constituído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer.” (CALLAI, 2009, p.84).

Callai (2009) enfatiza que num tempo em que se fala tanto em globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois é em lugares específicos que esse processo se concretiza. “E na mesma medida em que ocorre este movimento de globalização, que tende a homogeneizar todos os espaços, a diferenciação, pelo contrário, se intensifica, pois, nos grupos sociais, as pessoas não reagem da mesma forma. Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir a sua identidade.” (CALLAI, p.107).



---

Nessa conjectura, Callai (2009) questiona: Como estudar o lugar? E justifica que para compreendê-lo faz-se necessário observá-lo e descrevê-lo, e isso pode acontecer através do uso de fotografias, filmes, mapas, visitas orientadas, passeios. Outro ponto a se destacar é que para estudar um lugar deve-se usar da comparação e correlação (tarefas que se usam após a observação e descrição); essas tarefas são utilizadas para levantar semelhanças e diferenças no interior do referido lugar, como também dele em relação a outros lugares. Trata-se do caminho para se desvendar características específicas de cada lugar, diferenciando-o dos demais. O último passo é estabelecer conclusões, organizando dados, levantando hipótese e interpretando.

Destarte, todos esses processos levam à estruturação de um espaço com marcas específicas e características que o identificam. Logo, aparecem outros conceitos essenciais para a análise de um lugar: o conceito de identidade, pois o conjunto de costumes, valores e tradições estruturam a identidade de um dado lugar; e o de cultura, pois esta é importante para a compreensão do lugar e laços que os indivíduos têm entre si, e ajudando a entender a história.

Correlacionando o ensino de Geografia e o estudo do lugar, Callai (2009) aponta que este tipo de estudo propicia ao aluno o processo de desenvolvimento de conhecimento da realidade em que ele (discente) está inserido. Facilita o entendimento desse espaço, mostrando como as populações vivem e trabalham. Analisar a cidade, o bairro, a rua, e todos os fatores que os compõem ajuda na formação do educando, afinal, quando pensamos o espaço, a partir do lugar, é possível descobrir o mundo, tendo a possibilidade de construir, com os estudantes, um método de análise espacial que favoreça a construção da cidadania.

De acordo com Carlos (2001), é possível pensar o lugar em associação com outros conceitos da geografia a exemplo a paisagem, uma vez que, entendida enquanto tudo aquilo que a vista alcança a partir de um determinado e projetada a partir da capacidade intelectual, a leitura da paisagem mostra a realidade de um lugar em um determinado momento, sendo diversamente compreendida pelos sujeitos através de seus interesses, concepções e experiências. Santos (1988. p. 22.) enfatiza isso dizendo: “[...] a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada”.

Diante de toda essa discussão envolvendo o ensino de geografia e conceitos geográficos, um bom tema a ser trabalhado com os educandos, como já citado anteriormente, é a cidade, pois, quando observamos essa temática, percebemos a infinidade de coisas que se pode trabalhar em sala de aula: o bairro, a rua, a desigualdade social, a economia, a saúde.

Desse modo, surge um questionamento: como se está trabalhando geografia com os jovens escolares? O tema cidade tem sido trabalhado? Será que espaços do cotidiano, como, por exemplo, o das feiras locais, são estudados nesta disciplina?

Nessa conjectura, objetivamos discutir a Geografia da Feira, com ênfase na Feira de Aroeiras-PB, verificando como os jovens escolares interagem com as diversas paisagens presentes neste lugar, através do trabalho de campo, na construção dos conhecimentos geográficos.

## **Metodologia**

A metodologia da presente pesquisa enquadra-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que consiste na criação e análise da relação entre teoria e empiria no ensino de geografia, trazendo os conceitos geográficos para a compreensão da realidade vivida. Assim, tratou-se de uma pesquisa estruturada na relação teoria e empiria, onde os conceitos foram trabalhados e discutidos em sala a partir de algumas referências como Tuan (1980) e Santos (1988) e, posteriormente, foram utilizadas para análise e reflexão da realidade através da atividade de campo na feira livre.

A pesquisa foi realizada com duas turmas do Ensino Fundamental II, o 6º ano B, composta por 28 estudantes e, o 6º ano D, com 30 estudantes, a escolha das turmas se deu em virtude da sugestão da professora titular de geografia e dos objetivos de nossa pesquisa, pois objetivamos identificar a viabilidade da atividade de campo no ensino de geografia nas mais variadas configurações de turmas. Por esta razão, selecionamos a turma 6º B, na qual era composta por alunos em idade regular e com

---

bom rendimento escolar e a turma 6º D que, por sua vez, tinha uma composição significativamente distinta, composta por discentes com idade superior a regularidade e com rendimento escolar menor, sendo caracterizada pela desmotivação dos alunos. Todo o trabalho de campo foi desenvolvido na feira livre local, localizada no centro da cidade de Aroeiras, nas proximidades da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardirene Oliveira de Souza.

Sobre o trabalho de campo na geografia, Alentejano e Rocha-Leão (2006) afirmam que desde os primórdios da Geografia, o trabalho de campo é elementos fundamentais do trabalho dos geógrafos. Deste modo, a própria sistematização da Geografia enquanto ciência se associa intimamente aos trabalhos de campo e os relatórios de campo. Sendo importante instrumento a ser resgatado pelo ensino da disciplina.

Ainda segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006), o trabalho de campo não deve se ater ao mundo do empírico, mas ser um momento de interação entre teoria e prática, pois sem teoria o trabalho de campo torna-se banalizado. Assim, preocupamo-nos em amadurecer tais temas em sala a fim de otimizar e direcionar o trabalho de campo, refletindo sobre o uso deste recurso na prática de ensino em geografia, sendo sua potencialidade e os possíveis equívocos que ela também pode causar, dando uma falsa impressão de que aquele objeto analisado pode resumir a totalidade.

No entanto, sabe-se a necessidade do trabalho de campo estar associado a outras técnicas do trabalho docente como “programação” e a “avaliação”, tais elementos devem constar no planejamento. Por sua vez, todo o planejamento das atividades foi elaborado através da participação efetiva dos estudantes, para que os mesmos tivessem conhecimento de todo o processo e pudessem decidir a forma como achavam mais interessante, contudo, durante o processo a planejamento foi se transformando e se adequando a realidade, sendo composta das seguintes etapas: preparação para o trabalho de campo; O trabalho de campo e a avaliação dos resultados obtidos em campo.

## **Resultados e Discussões**

A realização de um bom trabalho de campo requer planejamento das atividades e etapas a serem desenvolvidas. Mediante isso, fizeram-se explicações conceituais de cunho geográfico, as quais veremos a seguir.

### **Preparação para o Trabalho de Campo**

O primeiro passo foi estabelecer um contato inicial com a direção da escola, bem como dialogar com a professora de Geografia. A direção, de forma receptiva, forneceu informações sobre a escola e se dispôs a cooperar com o que fosse necessário para a efetivação das atividades. A professora consultada sugeriu as turmas a serem coadjuvantes nesse trabalho, que foram o 6º ano B, composto por 28 estudantes, e o 6º ano D, com 30 estudantes (esta última todos os discentes são repetentes). Ademais, já foram trabalhadas com esses discentes as categorias paisagem e, sobretudo, lugar.

Nesse contexto, para não iniciar o contato com a turma de forma desconectada com o que já estava sendo estudado em sala de aula, solicitou-se os conteúdos que a professora tinha trabalhado com estes, e verificou que era atividades econômicas, o que calhou bem para um início de discussão com as turmas.

Com isso, apresentamos o objetivo do trabalho às turmas, e elas se propuseram a realizar as atividades. Posteriormente, realizamos uma discussão referente às atividades econômicas e ao papel da feira livre nas cidades interioranas, como também a influência da feira no contexto regional (a nível de Nordeste). Em seguida, foi colocada a música de Luiz Gonzaga, denominada a “Feira de Caruaru”; percebemos que eles identificaram utensílios que também se vendiam na feira de Aroeiras, o que se tornou um momento muito proveitoso, pois favoreceu o conhecimento acerca do lugar estudado. Quando questionado se os pais deles já foram ou frequentam o ambiente da feira, as respostas foram unânimes, pois a maioria frequenta e todos já conhecem esse espaço. Observa-se nas imagens 2 e 3 o trabalho prévio realizado com os discentes.



**Figuras 2 e 3** - Preparação para o Trabalho de Campo.

Fonte: BARBOSA, Ana Dayanne Silva.

Logo após, em outro momento com as turmas, foram levadas fotos impressas da feira de Aroeiras, e pediu que observassem as imagens, e com isso levantamos uma discussão a respeito de paisagem. Foi um momento muito proveitoso, os estudantes iam descrevendo o que lhes chamou atenção no recorte, como as cores, as pessoas, os utensílios. Um falou: “professora, essa foto foi tirada em 2015”; aproveitamos o ensejo para discutirmos as mudanças que ocorrem na paisagem, ou seja, que ela não é estática, falamos também sobre a identificação da paisagem através dos demais sentidos.

Dando continuidade, procuramos resgatar o conceito de lugar, levando em consideração a casa, o quarto, a escola, a cadeira que cada um gosta de se sentar, e levando para o contexto da feira, a relação do feirante com sua banca, com os fregueses e vice e versa, ou seja, os laços afetivos que os comerciantes e fregueses possuem com o espaço da feira. Após toda essa discussão, dividimos as turmas em grupos, e ficando cada grupo com uma tarefa específica a ser realizada na feira, deixamos data e horário programados. Além disso, como os estudantes são menores de idade, encaminhamos aos responsáveis pedidos de autorização da ida ao local de estudo e da reprodução de imagens dos mesmos. Com tudo pronto, realizamos nosso trabalho de campo.

### O trabalho de campo

A realização do trabalho de campo ocorreu no dia 29/07/2017; no sábado (o sábado é o principal dia que acontece a feira. Há algumas datas do ano em que ocorrem também, mas são raras exceções, tais como: feriados municipais, festividades juninas e réveillon) às 08h30min nos reunimos em frente do prédio da escola; em seguida, como sugerido anteriormente, dividiu-se os estudantes em grupos para melhor estudo do espaço e, por conseguinte, ter um melhor aproveitamento da reação destes ao observarem o espaço. Solicitou-se ainda que estes realizassem registro fotográfico e anotações, conforme tinha-se discutido em sala de aula. Explicamos também para estes que antes que fotografassem ou perguntassem alguma coisa, se identificassem e pedissem permissão. Houve uma rápida retomada das discussões realizadas em sala de aula, objetivando examinar o que eles conseguiram compreender sobre a identificação e elementos voltados para análise do lugar, bem como as inter-relações mantidas no espaço em estudo.

Inicialmente, o que nos chamou atenção foi o fato de como eles identificaram o lugar; um aluno logo falou: “Olhe aí, professora, o barulho do carro da pamonha, vou tirar foto dele.”, e rapidamente pediu permissão para fotografar; outra aluna: “Vou tirar foto daqui não, vou tirar daquele banco, olha como tá bonito.”, e pouco a pouco fomos identificando afirmações, tais como: “Vou tirar foto do frango, a senhora num disse que coisas feias também são paisagem.”, “Quero tirar foto dos chocalhos, eles não vendem nos mercados.”, “Olha ai, as Kenner são bonitas.”. Mediante isso, temos clareza de que estamos trabalhando um dos conceitos da Geografia denominado paisagem, pois, como já citado anteriormente por Santos (1988. p. 21.), “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. Observar as figuras 4 e 5.



No decorrer do estudo, um estudante disse: “Vamos tirar foto do povo, professora, eles também fazem parte da feira, olhe ali os mototáxi.”; percebeu-se que ele observou os fluxos de pessoas que estavam ocupando o espaço, e quando falamos desse tipo de prática comercial, devemos levar em consideração os fixos e os fluxos, pois, no que se refere ao espaço estudado, há grande movimentação (fluxos). Além do mais, Santos (1997, p. 78) destaca que a produção, a circulação, a distribuição e o consumo, para serem estudados, necessitam dos dois elementos: fixos e fluxos, já que “fixos e fluxos interagem e se alteram mutuamente”, dando forma e vida ao espaço, e na feira isso é bem perceptível, pois há um grande movimento de transportes (que trazem mercadorias para a feira, fregueses do sítio para comprarem na cidade, pessoas que vendem e que compram na feira), como também no dia de feira há maior movimentação nos supermercados, porque as pessoas que moram na zona rural aproveitam o transporte que vem para a cidade no dia de feira para realizarem suas compras. Diante disso, observamos uma relação de coexistência. Verificar figura 6 e 7.

Dando continuidade ao trabalho de campo, também houve uma entrevista dos estudantes com um dos feirantes, com o intuito de observar a identidade do feirante com o lugar (figura 8). Foram realizados os seguintes questionamentos: A feira é importante para o senhor? “Sim, ela é muito importante, daqui tiro algum ganho pra (sic) a família e é tradição, né...”; Quanto tempo o senhor trabalha na feira? “Em média, de quinze a dezoito anos, umas seis horas todo sábado.”; Se a feira acabasse, em que o senhor trabalharia? “Eu tenho a profissão de servente de pedreiro, mas num tem serviço todo dia, se a feira acabasse, seria mais difícil pra mim, porque a gente já tá acostumado com a feira e pretende dar continuidade, eu ia sentir muita falta.”; Algum membro da sua família trabalha na feira? “Só Jamin, que me ajuda.” (Jamin é um dos filhos dele).



**Figuras 4 - Carro da pamonha; 5- Banca de frutas; 6- Fluxos de pessoas no mercado público; 7- Fluxos de pessoas no entorno da feira.** Fonte: Acervo dos discentes participantes da pesquisa.

Após a observação das falas do feirante, torna-se evidente o apego que ele tem com seu trabalho na feira, de maneira que ele não só expressa sua necessidade financeira, mas também afirma

---

que para ele a feira também é tradição e que faz um bom tempo que ele trabalha naquele espaço; por conseguinte, esse feirante, no decorrer dos anos, foi estreitando laços afetivos não só com o espaço, mas com outros feirantes e fregueses. Após a aula de campo, retornamos à escola, e nos dias de aula com as turmas, pedimos que dissertarem sobre a experiência da nossa aula de campo, buscando resgatar mais sobre os conceitos geográficos trabalhados, especialmente os conceitos de lugar e paisagem.

#### Retomando os conhecimentos geográficos

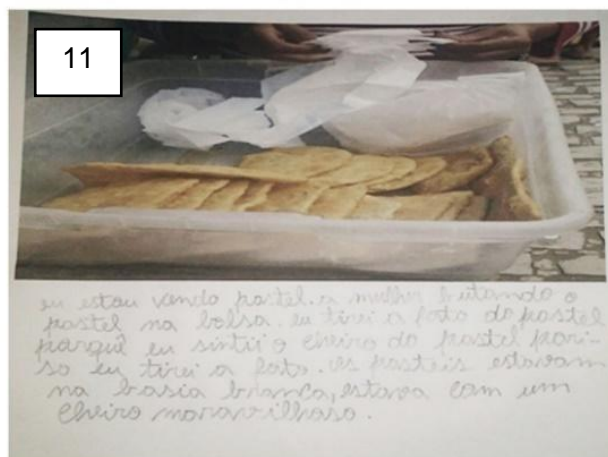
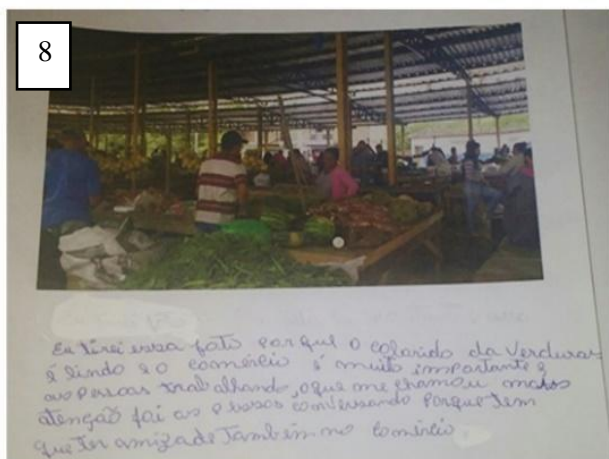
Após o estudo de campo, tivemos a retomada dos conhecimentos obtidos no espaço da feira. De início, eles comentaram que o estudo foi muito bom, questionaram a possibilidade de outra ida, comentaram sobre muitas coisas que viram, a grande movimentação de pessoas, de carros e motos, as lojas, as bancas, as cores, os cheiros, a variedade de coisas que se vende naquele espaço, inclusive um falou: “Eu vi, professora, eu vi um objeto que não vende no Souzão, os chocalhos das vacas.”. Além disso, houve uma retomada sobre a entrevista com o feirante, e ficou bem claro para eles a importância da prática comercial para o vendedor; ouvimos algumas expressões ditas pelos estudantes, tais como: “Ele ia ficar muito triste se a feira acabasse, professora.”, “Num sei como ele consegue passar tanto tempo naquele barulho, só sendo acostumado mesmo.”, “Ele gosta de lá, já é acostumado.”. Houve um espaço de diálogo muito rico, em que eles puderam descrever um pouco sobre uma aula diferente.

Levando em consideração as afirmações anteriores, podemos constatar o que afirma Oliveira (2014), quando aponta que o estudo do meio, diferente do estudo estático baseado em livro didático, proporciona um maior interesse por parte dos discentes em aprender, observando e fazendo leituras do espaço geográfico com sua dinâmica e diversidades. Diante disso, vimos o quanto é proveitoso buscar novos caminhos para incentivar os discentes a conhecerem mais sobre a cidade em que vivem, bem como ajudá-los a compreender mais os conceitos da Geografia.

Mediante isso, percebeu-se que eles utilizaram todos os sentidos para a análise do espaço da feira, bem como puderam perceber as relações que acontecem no ambiente estudado. Vejamos a seguir as observações que a estudante fez referente ao seu registro fotográfico.

Percebemos com o relato da estudante que ela faz alusão às cores, à beleza das verduras, valendo-se do sentido da visão e audição, pois afirma que as pessoas estavam conversando, e ainda ressalta a importância do comércio. Seguindo com as observações, as Figuras 9 e 10 focalizam, principalmente, sobre as cores presentes na feira, através da observação da paisagem; o sentido visão é primordial para descrever a beleza, as formas e as cores das roupas e calçados comercializados na feira.

O texto apresentado na figura número 11 chama a atenção pelo fato de que, para análise da paisagem, se utilizou do olfato, isso é bem notável na escrita da aluna: “(...) estava com cheiro maravilhoso”, em que não mencionou beleza, mas não deixou de descrevê-la, já que a paisagem vai muito além do que a visão pode abarcar, ela é composta por outros elementos, e o cheiro (seja agradável ou não) é um deles. Ademais, a estudante comprou pastel para seu lanche.



**Figuras 8-** Descrição dos elementos da paisagem; **9-** Cores e modelos da paisagem.; **10-** A beleza e o colorido da paisagem; **11-** Percepção da paisagem pelo cheiro.  
 Fonte: Acervo dos discentes participantes da pesquisa.

Diante disso, identificamos o quanto foi proveitoso as aulas prévias em que não se discutiu só sobre lugares distantes da realidade dos estudantes, mas falou-se sobre a cidade que eles fazem todos os dias, a paisagem que muda a cada minuto e que eles fazem parte dessa mudança. Podemos afirmar que os assuntos vistos em sala de aula, a visita ao espaço da feira, bem como, a retomada dos conhecimentos, foram de grande importância, pois, além de possibilitar uma aula diferente, auxiliou na compreensão de conceitos importantes da geografia, como os de lugar e de paisagem.

Nesse contexto, Oliveira (2014, p.160-161) afirma que:

Superar práticas de ensino reducionistas que se valem de uma utilização estereotipada do livro didático e de sua vinculação a modelos específicos de conhecimento supõe, inicialmente, considerar as experiências sócioespaciais dos alunos, quando do planejamento do ensino. Feito isso, urge que se promova o contato com conteúdo da cidade e do urbano que lhes dão forma, tarefa possível para aqueles que desejam a concretização teoria-prática, saber-fazer, pensar-agir, e consequentemente, exercícios da cidadania.

Mediante o que propõe Oliveira (2014), os profissionais da educação devem buscar melhorias, práticas que favoreçam o aprendizado dos estudantes, e diante da situação enfrentada por parte dos estudantes aqui em questão (alunos do sexto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardirene Oliveira de Souza), em que parte deles é repetente, é imprescindível trabalhar conteúdos relacionados à realidade deles, local-global e vice-versa, pois ajuda a despertar a curiosidade deles e, por conseguinte, favorecer melhor desempenho. E isso foi visto no decorrer do presente estudo, pois os estudantes de ambas as turmas tiveram uma boa atuação no efetuar das atividades. Houve



---

alguns que se destacaram mais (inclusive da turma repetente), mas, em linhas gerais, foram bastante significativas as participações destes agentes.

### Considerações finais

Aprender e ensinar Geografia são fundamentais, pois permite compreender as dinâmicas que acontecem no espaço no qual fazemos parte. Nos últimos anos, autores como Cavalcanti, Callai, Vicentini, propõem um ensino de Geografia voltado para a formação de um cidadão crítico e pensante, já que os alunos são sujeitos que atuam frequentemente sobre espaço geográfico. Diante disso, os referidos autores sugerem trabalhar temas que estejam ligados à realidade do aluno, que chamem a sua atenção, e foi isso que se buscou aqui, analisando-se juntamente com os estudantes o espaço da feira livre da cidade de Aroeiras, pois além de se tratar de um lugar familiarizado com a maioria deles, essa prática comercial faz parte da história da cidade, que surgiu e foi crescendo em torno desta feira.

Dentro desta perspectiva, percebeu-se o quanto o estudo dos conceitos e o trabalho de campo são importantes na construção dos conhecimentos geográficos, pois constatamos sua eficiência para alunos com os mais variados perfis (parte deles repetentes), incitando-os a utilizarem seus sentidos para identificarem as múltiplas paisagens que o ambiente da feira proporciona; criando contatos com os feirante, realizando entrevista e fazendo observações gerais sobre o ambiente, assim, puderam observar o quanto a prática comercial estudada é importante para em suas respectivas realidades.

Enfrentar os desafios do trabalho docente do ensino básico não é uma tarefa fácil, mas ser professor é buscar sempre por melhorias e aprimoramentos que possam favorecer o aprendizado dos jovens escolares, e não só o estudo da feira, mas o estudo da cidade, do bairro, da rua, de algum ponto turístico pode favorecer melhor desempenho, principalmente como forma de motivar os mais diversos perfis de estudantes; é papel do professor procurar conhecer os discentes com quem irá conviver, construir o conhecimento geográfico e, acima de tudo, ter esperança de que irá ajudar na formação de um cidadão crítico e transformador, que vai atuar de forma significativa e construtiva na sociedade, pois, como dizia Paulo Freire, “educação sem esperança não é educação”.

### Referências

ALETEJANO, Paulo R.R e ROCHA-LEÃO, O.M, Trabalho de Campo: Uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, Nº 84, p. 51-67, São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Giovanna de Aquino Fonseca. As Feiras Nordestinas na Contemporaneidade Como Fenômeno de Resistência Frente ao Global. In: **II Seminário Nacional Fontes Documentais e Pesquisa Histórica: Sociedade e Cultura**. 2011.

BARBOSA, Ana Dayanne Silva. **A FEIRA DE AROEIRAS-PB: COMÉRCIO, CONSUMO E DINÂMICA SOCIOESPACIAL ATUAL**. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2009.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Trabalho docente em Geografia, jovens escolares e práticas espaciais cotidianas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo, Ed. 1ª, Papirus. 2012.

DANTAS, Geovany Pachelly Galdino. Feiras no Nordeste. **Mercator**, ano 07, número 13. 2008. p.88-101.

DOMINGUES, Suzany Maria Barbosa. **A FEIRA DE UMBUZEIRO-PB: ESPAÇO DAS REPRODUÇÕES ECONÔMICAS E CULTURAIS DA POPULAÇÃO**. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

DONATO, Alex Junior. **AS INTER-RELAÇÕES SOCIOESPACIAIS PRESENTES NAS FEIRAS: o trabalho de campo no mercado público das**

---

**Malvinas como estratégia para o ensino de Geografia**, 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2016.

FAERMAM, Lindamar Alves. **A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais**. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br>. Acesso em: 28/08/2017 às 16h35min.

KAERCHER, Nestor André. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos! In: FARIAS, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em Geografia: Teorias e práticas**. EDUFPG, Campina Grande, 2014.

LACOSTE, Yves: A pesquisa e o trabalho de campo: Um problema político para pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, nº84, p.77-92, São Paulo, 2006.

MAIA, Doralice Sátiro. Cidade, relações campo-cidade e metropolização. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Org.). **Geografia: coleção explorando o ensino**. Ministério da educação, Brasília, 2010, pp.183-206.

MARCOS, Valéria de; Trabalho de Campo em Geografia: Reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, nº 84, p. 105-136, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, M. J. S. **A dinâmica sócioespacial da feira de Cuité/PB**. Disponível em: [dspace.bc.uepb.edu.br](https://dspace.bc.uepb.edu.br). Acesso em: 28/01/2017 às 14h30min.

OLIVEIRA, Marlene Macário de. A cidade e o estudo do meio no ensino de Geografia: Por uma abordagem do urbano ambiental no espaço. In: FARIAS, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em Geografia: Teorias e práticas**. EDUFPG, Campina Grande, 2014.

### **A PRÁTICA DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE VOCABULÁRIO COM JOGOS EDUCATIVOS**

**Joseneide Valeriano Cardoso**

*Especialista em Língua espanhola e Interculturalidade, FAFIRE, E-mail: espanholupe.neide@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/8107727692281446>

**Nathália Suellen Valeriano Cardoso**

*Mestra em Saúde da Comunicação Humana, UFPE, E-mail: nathysuellen12@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/5726121383570754>



<https://orcid.org/0000-0002-2168-9949>

**Aline Vasconcelos dos Santos**

*Especialista no ensino de Matemática e Física, IFPE, E-mail: avs.2@hotmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/1378405601719651>

**Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos**

*Mestre e Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPE, E-mail: heltomvasconcelospenet@hotmail.com*



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



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

#### **Introdução**

Brincar também pode ser sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram no aluno um avanço de raciocínio para estabelecer e compreender contatos sociais, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o jogo oportuniza favorece a superação do egocentrismo, a solidariedade, a empatia entre os alunos. Atualmente as maiorias das escolas estão preparando seus alunos para um mundo mais humano. As têm se voltado em ações para orientar a aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecer e do outro, como preconiza o construtivismo, o sociointeracionismo, porque, afinal, aluno e professor estão mobilizados e engajados no processo de aprendizagem.

A justificativa da escolha deste tema surgiu a partir das experiências vivenciadas como professora de língua espanhola na rede estadual de ensino, onde percebi que o professor tem grandes responsabilidades na renovação das práticas escolares como também, na mudança que a sociedade espera da escola, na medida em que este professor faz uso de métodos educativos atrativos que visem uma melhor formação na aprendizagem dos discentes. Por este motivo, tal pesquisa é relevante pela necessidade atual de estudos específicos para a prática da oralidade por meio da ludicidade com jogos educativos no ensino de espanhol, assim como a contribuição na prática pedagógica de educadores, que enfrentam transformações no processo educativo, as quais exigem além da formação, uma reflexão contínua das atividades didáticas.

Entende-se que o ensino da língua espanhola (doravante LE) é de suma importância na grade curricular do 1º e 2º ano do ensino médio, para a contribuição e aquisição de conhecimentos, além das disciplinas integradas e atreladas aos parâmetros curriculares. A LE estimula a visão de mundo dos alunos e dos processos de interculturalidade com os países hispânicos. No que diz respeito a esta importância do conhecimento pensa-se na criação e reprodução de materiais, assim como estratégias didáticas, nas quais os jogos são necessários, pois possibilitam entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado, a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressarem-se, agirem e interagirem nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula.

---

Com a aplicação de jogos, os discentes participam de atividades uns com os outros, o que colabora para um aprendizado cognitivo e social independente da modalidade de ensino tradicional, gerando uma maior interação. Ademais, os autores (ROUSSEAU apud ALMEIDA 1987, p. 18) ressaltam: “Em todos os jogos em que estão persuadidas de que se trata apenas de jogos, as crianças sofrem sem se queixar, rindo mesmo, o que nunca sofreriam de outro modo em derramar torrentes lágrimas”.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensarmos em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, seu corpo, seu meio ambiente, suas preferências, seus gostos, e seus prazeres, enfim, suas relações vivenciadas, ou seja, uma realidade na qual os educadores desejam que os alunos queiram mais aprendizagem, e mais permanência na escola.

Com base no que já foi exposto, nos veio o seguinte questionamento: os jogos educativos para a aquisição de vocabulário na prática da oralidade da Língua Espanhola em turmas do 1º e 2º ano do ensino médio são mais atrativos no aprendizado do idioma?

As atividades desenvolvidas com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio, através de jogos educativos, possibilitaram o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem da língua espanhola, contribuindo significativamente para socialização dos estudantes e prática de habilidades e competências, como a aquisição do vocabulário e o desenvolvimento da oralidade, sendo, portanto, os jogos uma atividade didática educativa e atraente.

O objetivo geral deste trabalho foi discutir a importância da utilização de atividades lúdicas, como ferramentas no ensino do vocabulário, e prática da oralidade da Língua Espanhola com alunos de uma escola de referência em turmas do 1º e 2º ano do ensino Médio em Nazaré da Mata, Pernambuco. Quanto aos objetivos específicos abordamos os seguintes: definir atividades lúdicas e seu uso; descrever a prática da oralidade com atividades lúdicas; aplicar um questionário com os educandos sobre resultados da aplicação de atividade lúdica; mostrar as porcentagens das respostas dos questionários e por fim analisar os efeitos que as atividades lúdicas causam no processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola.

## **Revisão da Literatura**

Ao aplicarmos atividades lúdicas em sala devemos que ter a consciência de que não há prática imediata, uma vez que estas atividades estão envolvidas com diversos fatores sociais, os quais variam de acordo com o grupo. Compete então ao professor fazer adaptação e modificação no que se almeja ensinar. Com isso, a articulação da teoria e prática é inteiramente responsabilidade do docente. Ao levarmos uma atividade lúdica para sala de aula devemos avaliar as possibilidades de utilização, como também seguir critérios para avaliar o valor educacional dessa atividade. O que se faz presente não só em cursos de línguas, mas nas escolas. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer (BRASIL, 1996, p. 19).

O jogo ajuda o aluno a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Segundo Antunes (2008, p.44), devemos justificar e condicionar a aplicação dos jogos das seguintes maneiras: “Capacidade de se constituir em um fator de autoestima do aluno; Condições psicológicas favoráveis, condições ambientais e fundamentos técnicos”. Na primeira maneira, o aluno aprende a superar os seus limites, na segunda é vista como um momento para interação, na terceira, ter um local adequado para a realização das atividades. E por fim, definir as regras que são atribuídas no jogo. Assim sendo, nós professores devemos ter em mente os objetivos que pretendemos atingir com a atividade lúdica, inventada ou reelaborada, respeitando o nível em que o aluno se encontra e o tempo de duração da atividade, para que seja possível a ação, exploração e reelaboração.

---

A utilização de atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem traz consigo uma nova roupagem no que se diz respeito a metodologias inovadoras. Nelas, os alunos deixam de ser meros receptores de informações e passam a interagir entre si. De maneira geral, fazer a utilização dessas atividades desenvolve a criatividade e processos mentais como: a memória, a agilidade no pensamento, a segurança na tomada de decisões, a capacidade de concentração, a socialização com o grupo e, além disso, desenvolve a habilidade espacial e a paciência (SANTOS, 2006, p.39).

A intervenção do professor deve ocorrer no momento certo, estimulando os alunos à reflexão e estruturação do conhecimento. Assim, o aluno poderá descobrir, vivenciar, modificar e recriar regras, assimilando o conteúdo em pauta. Ressalta-se que, a mediação é essencial, tornando-se concreta a partir do momento que o professor domina o conteúdo. Pois, com esse domínio, ele poderá propor uma atividade lúdica com objetivos além do simples gosto de brincar, ou seja, ele poderá estimular o cognitivo do aluno de acordo com os objetivos da aula associados ao jogo, também respeitar limites, socializar, explorar sua criatividade interagindo, aprendendo a pensar e praticando a LE (Língua Estrangeira).

O emprego das atividades lúdicas na prática da oralidade pode trabalhar as quatro habilidades linguísticas de uma LE, juntamente com as estratégias de aprendizagem tais como as metacognitivas, cognitivas e sócioafetivas (PILETTI, 1987, p.55).

Essas atividades ainda podem ter função de motivação e suscitação do desejo despertar o aprendizado dos alunos, algo que os professores desejam, mesmo sabendo que é uma tarefa difícil devido à diversidade de pensamento e interesse desses alunos. As atividades preparadas devem resgatar conhecimentos prévios em relação aos conteúdos de aprendizagem e, que esses sejam significativos, além de provocar conflito cognitivo e fazer com que o aluno estabeleça uma relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. Por isso, os professores precisam saber e compreender as atividades de prática oral adequadas ao grupo, para agir de modo eficaz, seduzindo o aluno a participar com entusiasmo.

Na ótica dos estudos de Andrade e Sanches (2005), as atividades lúdicas podem ser classificadas de acordo com sua finalidade. Tal finalidade segue-se como (1) jogos de vocabulários, (2) jogos de estruturas gramaticais e (3) jogos de expressão oral. Quando se utiliza uma atividade lúdica na prática oral, é necessário conhecer tal atividade, e, o mais importante é deixar claro aos alunos o objetivo da atividade que é não é o ato de ganhar ou perder, mas sim elaborar hipótese embasada no conhecimento prévio.

Com a atividade lúdica, os alunos também praticam suas relações intrapessoal e interpessoal, pois estão trabalhando em grupos durante a prática oral, e esta atividade evolui as relações mencionadas para que a interação dos participantes ocorra. Santos (2006) conceitua que: O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, colabora com uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita o processo de socialização, comunicação, expressão e de construção do conhecimento (SANTOS, 2006, p.12).

Dessa forma percebe-se que essas atividades lúdicas ajudam na socialização entre os estudantes envolvidos na prática oral, como também a promoção comportamental de regras estabelecendo uma concatenação de valores.

A criança e o adolescente são curiosos por natureza, e os jogos lúdicos vêm aguçar ainda mais essa curiosidade, pois oferecem os desafios, os quais beneficiam aspectos pessoais e linguísticos. Para Vygotsky (1988, p. 81), “[...] é através das atividades lúdicas que a criança estimula a sua curiosidade, adquirindo iniciativa e autoconfiança, portanto, a ludicidade pode proporcionar, de maneira informal, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”. Nota-se que a prática oral da língua espanhola quando trabalhada por meio de jogos lúdicos a aprendizagem dos alunos será mais significativa sendo que:

As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de

---

envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] A situação lúdica mobiliza esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento (TEXEIRA, 1995, p. 38).

O que será mais abordado na metodologia, a fim de compreendermos melhor a utilização das atividades feitas e aplicadas nos 1º e 2º ano do ensino médio.

## **Material e Métodos**

Esta pesquisa foi baseada no ensino do vocabulário, e na prática da oralidade como instrumento de comunicação, utilizando a língua espanhola (LE), por meio de atividades lúdicas como o jogo de dominó, ao qual privilegiou o contexto comunicativo, além de estabelecer a prática de diálogos entre os discentes.

Para melhor compreensão do objeto de estudo também recorreremos aos procedimentos da pesquisa descritiva na qual definimos o nosso objeto de estudo, delimitamos o local, fizemos uma revisão literária e coletamos dados dos questionários para analisá-los.

Foi utilizada também a pesquisa bibliográfica, entendida como processo pelo qual nos baseamos em estudos já realizados a respeito do tema que propiciou o referencial teórico necessário para a etapa de análise. Nesse sentido, Köche (1997, p. 122) reforça o aspecto do objetivo da pesquisa bibliográfica como: “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se instrumento indispensável a qualquer tipo de pesquisa”.

Em relevância ao caminho metodológico o desenvolvimento deste estudo foi também elaborado através de uma abordagem qualitativa, na qual teve a finalidade de descrever o objeto em estudo, interpretar suas contribuições e documentar os aspectos da situação pesquisada no local escolhido. A pesquisa desenvolvida teve como público os alunos de língua espanhola do 1º e 2º ano da Escola de Referência em Ensino Médio na cidade de Nazaré da Mata, Pernambuco.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário semiaberto (Apêndice 1), aplicado com estudantes, selecionados aleatoriamente entre as séries do 1º e 2º ano, a fim de analisar as abordagens direcionadas ao tema da utilização do jogo lúdico no ensino do espanhol.

Na organização do corpus desta pesquisa, dividimos os procedimentos metodológicos em 3 (três) etapas. Na primeira etapa foi feita a criação atividades lúdicas utilizando cartolina, papel ofício e canetas hidrocor; Na segunda, a aplicação da atividade lúdica com os educandos; na terceira etapa os educandos responderam a um questionário elaborado pela pesquisadora; na quarta foi feita análise quantitativa das respostas dos alunos a este questionário.

## **Resultados e Discussão**

A pesquisa desenvolvida com alunos da Escola de Referência em Ensino Médio em Nazaré da Mata, Pernambuco apresenta os resultados dispostos em etapas, nas quais fizemos o seguinte: na primeira etapa elaboramos as atividades como a construção dos jogos em formato de dominó, de um lado da peça a figura do relógio marcando as horas e do outro a forma escrita que corresponde às horas que encaixará na peça oposta. Na segunda etapa aplicamos a atividade lúdica, jogo de dominó no entendimento das horas, que foram direcionadas para os pares e direcionadas a sala de leitura, e tiveram como regras o seguinte: dividir a turma em dois grupos, cada grupo com 24 peças, encaixar a peça do jogo com outra que corresponde a escrita das horas com a imagem do relógio.

Os alunos reagiram com gratidão por estarem totalmente esclarecidos relacionados ao que aprenderam previamente, satisfeitos e motivados. O resultado foi bastante positivo, pois além da compreensão dos discentes acerca do assunto, a aceitação e a interação da turma foram bastante satisfatórias. Segundo os alunos, o método realizado facilitou a aprendizagem, e despertou o interesse pela disciplina. Na terceira etapa os alunos responderam a um questionário avaliativo sobre jogos



lúdicos em sala de aula etapa. Na quarta e última etapa foi analisado o resultado quantitativo das respostas dos alunos.

O questionário elaborado pela pesquisadora direcionou os alunos a darem suas opiniões sobre o uso de jogos lúdicos em sala de aula teve cinco questões, as quais buscaram avaliar os seguintes itens: a utilização dos jogos, as aulas com jogos, o aprendizado a partir dos jogos, a prática dos jogos em outras disciplinas e interação e socialização com jogos.

Tivemos, no início do questionário, a pergunta ilustrada pelo Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1-Primeira pergunta do questionário**

1- A utilização dos jogos na sala de aula em sua opinião tem proporcionado a você aulas:
a) ( ) Mais interativas e com um melhor aprendizado em interesse;
b) ( ) Mais interessante e divertidas;
c) ( ) Dinâmicas e atrativas, tornando uma aula diferenciada;
d) ( ) Com melhor compreensão do conteúdo;
e) ( ) Não proporcionou resultados significativos ao meu aprendizado.

Fonte: A autora, 2020

Nesta questão buscamos analisar que as atividades lúdicas não só favorecem a aprendizagem dos alunos, como um passatempo que proporcionam conhecimento ou desenvolvem alguma habilidade, mas que podem ser um forte aliado para a prática da oralidade em língua espanhola, colaborando também na aprendizagem e ampliação intelectual dos alunos com necessidades educacionais especiais que estão presentes em muitas escolas de referência.

E como acrescenta Carvalho (2009, p.15), “o jogo é uma atividade que possui um valor intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ele tem sido utilizado como recurso didático”.

No Quadro 2 buscamos analisar os alunos consideraram as aulas com atividades lúdicas.

**Quadro 2-Segunda pergunta do questionário**

2- Como você considera as aulas lúdicas?
a) ( ) Chatas e desnecessária;
b) ( ) Pouco atrativa;
c) ( ) Importante e significativas;
d) ( ) Agradáveis, porém não me importo se são aplicados ou não este método;
e) ( ) Bastante favorável ao aprendizado, e motivadoras.

Fonte: A autora, 2020

Aprender através do lúdico facilitou no processo de aquisição de vocabulário e prática oral, pois essa dinamização que o lúdico harmoniza, fez com que o educando refletisse sobre o aprendizado de um novo idioma. Desse modo, desconstruiu-se a crença de que aprender uma língua estrangeira é entediante e difícil, aparecendo assim atividades interativas para a aprendizagem de línguas. Para isso, Vygotsky (1998, p.135) afirma que “é incorreto conceber o brincar como uma atividade sem propósito. (...) Em resumo, o propósito decide o jogo e justifica a atividade. O propósito, como objetivo final, determina a atitude afetiva da criança no brincar”.

No Quadro 3 verificamos como as atividades lúdicas influenciam no aprendizado.

**Quadro 3-Terceira pergunta do questionário**

3- O que resulta estas atividades lúdicas, e o que tem refletido em seu aprendizado?
a) ( ) Estabelece um aprendizado melhor e eficaz; b) ( ) Facilita na compreensão fixando melhor o conteúdo aplicado; c) ( ) Não causa nenhum resultado positivo; d) ( ) Estabelece afetividade com os companheiros de sala de aula, enquanto aprendemos de um modo mais fácil e com clareza.

Fonte: A autora, 2020

Percebemos aqui que o professor de LE no ensino médio ao trabalhar atividades lúdicas torna-se um intercessor da informação, porque quando distingue a maneira de estudar do aluno, faz com que este aluno conheça uma forma variada de estudar, sem se desligar do mundo concreto. Em outras palavras, “através do lúdico o aluno, além de se sentir motivado, passa também a fixar melhor o conteúdo, pelo fato do jogo despertar o interesse e promover interação que fará com que o aluno lembre-se do que aprendeu” (CARVALHO, 2009, p.17).

No Quadro 4 verificamos como as atividades lúdicas influenciam no aprendizado.

**Quadro 4-Quarta pergunta do questionário**

4- Em sua opinião as aulas envolvendo a ludicidade com jogos, deveriam ser praticadas nas demais disciplinas?
a) ( ) Sim, porque torna fácil o aprendizado; b) ( ) Não, porque não há interesse dos alunos com este tipo de método; c) ( ) Sim, porque ajuda na compreensão dos conteúdos mais complexos; d) ( ) Sim, mas não creio que traga bons resultados.

Fonte: A autora, 2020

O lúdico adéqua um clima favorável para a aprendizagem de qualquer componente curricular, pois beneficia criatividade, concentração, raciocínio lógico, interação e, o melhor de tudo, divertimento. Daí, a importância de se trabalhar a prática da oralidade em língua espanhola por meio de jogos educativos, com prática de vocabulários, brincadeiras, músicas, entre outros, em sala de aula.

No Quadro 5 percebemos qual o resultado do aprendizado com atividades lúdicas.

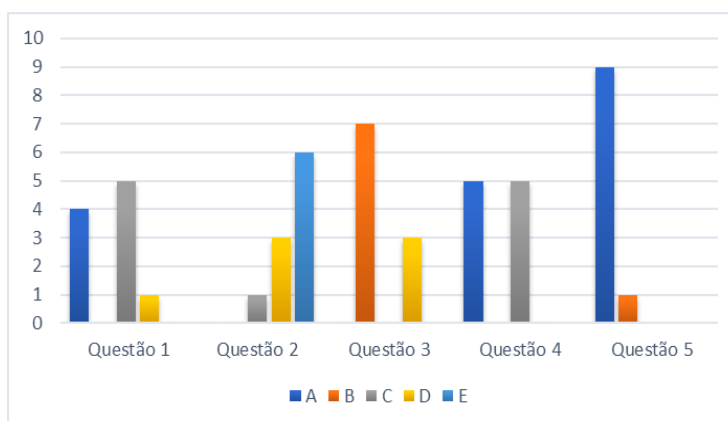
**Quadro 5-Quinta pergunta do questionário**

5- Para você a prática da oralidade em língua espanhola por meio de vocabulário em jogos educativos é uma forma de interação e socialização entre os estudantes?
a) ( ) Sim, porque há a participação coletivas de todos com o mesmo interesse: aprender de uma maneira mais divertida e eficaz; b) ( ) Não, a competitividade gera discórdia entre os companheiros do grupo participante.

Fonte: A autora, 2017

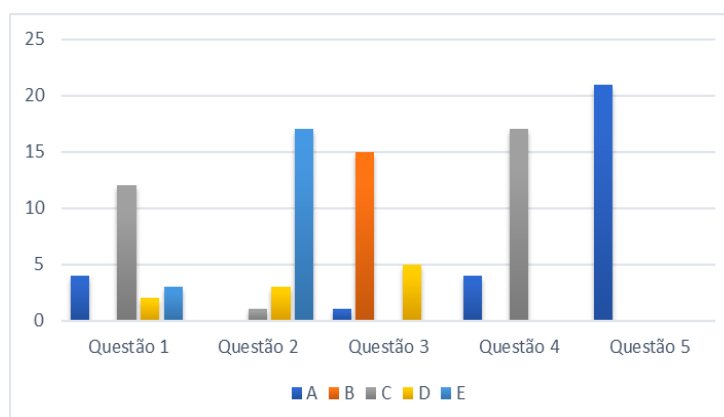
O emprego da prática da oralidade em LE por meio de vocabulário em jogos educativos também propiciou uma interação entre os estudantes no 1º e 2º ano do ensino médio, que promovendo desenvolvimento na metodologia de aprendizagem. Os alunos transtornaram informações sobre o vocabulário escrito com expressões numéricas com contextos gramaticais como o uso dos verbos e artigo nas definições, e debateram determinadas regras como jogar em dupla, em trio e quanto tempo levam para montar todo dominó em menos tempo. Também conceitos da interdisciplinaridade e sua importância no que diz respeito a língua espanhola relacionadas a outras áreas de conhecimentos, como a matemática, geografia, histórias entre outras, no idioma da língua espanhola.

E até mesmo ensinar uns aos outros, pois muitos estudantes aprendem mais rápido com o outro do que mesmo com o professor, devido à familiaridade e a afeição e afinidade que os abrangem. É por meio dessas afinidades que a ludicidade proporciona ao aluno uma auto habilidade de poder, sem medo de errar, opinar, questionar, debater acerca dos assuntos e também criticar. Assim, tudo isso colabora para o seu próprio aprendizado. Como menciona Silva (2013, p. 24) “o uso do lúdico na sala de aula tem como objetivos promover a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, bem como desenvolver a capacidade criativa e crítica dos alunos”.



**Figura 1-** Respostas dos alunos do primeiro ano do ensino médio. N=10

A fig.1 mostra os resultados referentes as respostas mais frequentes respondidas pelos alunos do primeiro ano do ensino médio. Os alunos afirmaram que as aulas com jogos são mais dinâmicas e atrativas (questão 1 – alternativa C); favoráveis e motivadoras para o aprendizado (questão 2 – alternativa E); facilitam a compreensão e fixação do conteúdo aplicado (questão 3 – alternativa B); ajudam na compreensão de conteúdos mais complexos, facilitando o aprendizado (questão 4 – alternativas A e C) e afirmam que a prática da oralidade em língua espanhola por meio de vocabulário em jogos educativos é uma forma de interação e socialização entre os estudantes (questão 5 – alternativa A).



---

## Figura 2- Respostas dos alunos do segundo ano do ensino médio. N=21

A fig.2 mostra os resultados referentes as respostas mais frequentes respondidas pelos alunos do segundo ano do ensino médio. As alternativas mais frequentes dos alunos do segundo ano foram às mesmas dos alunos do primeiro ano. Com exceção da questão quatro, onde, dezessete alunos marcaram a alternativa C

As alternativas menos selecionadas pelos alunos do primeiro e segundo ano foram: questão 1, alternativa B; para a questão 2, as alternativas A e B; para a questão 3, as alternativas A e C; para a questão 4 as alternativas B e D e para a questão 5, a alternativa B.

### Conclusões

Na atividade lúdica é fundamental o desenvolvimento do pensamento no ensino aprendizagem, pois consiste numa forma de proporcionar ao aluno seu conhecimento integral. Logo, os jogos lúdicos educativos podem ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento intelectual e na vida dos adolescentes, e é evidente que os professores devem e precisam tomar consciência disso, assim como desmistificar o papel do “brincar”, que não é apenas um mero passatempo, mas sim objeto de grande valia na aprendizagem e na prática da oralidade em língua espanhola para o incremento do vocabulário dos alunos.

Ensinar ao estudante de uma maneira mais dinâmica é buscar cada vez mais o seu interesse em querer aprender, os jogos e as brincadeiras são somente uma maneira de ensino diferente do que a escola está acostumada a ver. O lúdico na Escola de Referência no 1º e 2º ano do ensino médio é essencial para promover atividades com jogos, buscando um meio de aprendizagem prazeroso para os alunos, ao mesmo tempo em que facilita o trabalho do educador, pois, através dos jogos, pode ser feita naturalmente uma investigação da prática da oralidade em língua espanhola dos mesmos, para ajudá-los a compreender os vocábulos escolares e superar suas dificuldades.

A ludicidade dentro das aulas de Língua Espanhola é uma proposta que deve ser dada como tarefas extras para rever conteúdos, caso contrário, o uso do lúdico na transmissão de um novo conhecimento ou até mesmo no reforço deste pode ser banalizado pela rotina e deixar de ser um atrativo para o estudante. Nas seguintes palavras, para que uma atividade lúdica seja bem sucedida, o aluno não pode se sentir no compromisso de assimilar qualquer conteúdo, e não deve entender que ao término de cada unidade didática encontrará uma atividade desse tipo.

Vale salientar a diferença entre aplicar as tarefas constantemente durante um período letivo e aplicá-las rotineiramente.

É constante quando o aprendiz não desconfia quando será a próxima atividade e tampouco percebe os conteúdos das unidades trabalhadas em aula. Dessa forma, é imprescindível o fator surpresa. Em contrapartida, se há uma previsão por parte do corpo discente, devido à forma metódica com a qual se realizam as atividades, pode-se dizer que existe uma rotina.

E esta necessidade, autêntica e imediata, produz-se porque no momento da atividade o aluno tem de valer-se dos recursos aprendidos na língua estrangeira para, principalmente realizar algo que lhe agrada e lhe divirta: já não é a necessidade de responder ao professor, à escola, aos pais, ou então de aprovar, reprovar ou qualquer outra coisa, senão uma genuína necessidade de comunicação. Neste sentido, destaca-se a importância da autenticidade do professor na utilização de atividades lúdicas como ferramentas no ensino da Língua Espanhola, com alunos da Escola de Referência em Ensino Médio em Nazaré da Mata, Pernambuco.

Nestas situações e pelos mesmos motivos, permite-se o elo entre as novas aprendizagens e os conhecimentos prévios, princípio unificador fundamental em qualquer área, e indispensável na aquisição de uma língua: realizar uma atividade lúdica dosada, adaptada ao nível das turmas do 1º e 2º ano do ensino médio, é um dos melhores exercícios de revista para correção de falhas que pode existir na oralidade.

---

## Referências

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Ática, 1987.

ANDRADE, O. G; SANCHES, G. M. M. B. **Aprendendo com o Lúdico**. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia, Anais... Rolândia: FACCAR, 2005. ISSN: 1808-2548.

ANTUNES, Ricardo. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, S. M. P. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad.: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone –Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

### **PROJETO DE EXTENSÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFRN: RELATO DAS ETAPAS E DOS PRODUTOS DO MAPEAMENTO DA COVID-19 EM NATAL-RN**

**Ana Clara Celestino Belchior**

*Graduanda em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, clarae260@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/7196648582809687>



<https://orcid.org/0000-0002-7281-2433>

**Andreia Aliny de Lima Furtado**

*Graduanda em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, andreia.furtado.704@ufrn.edu.br*



<http://lattes.cnpq.br/5674169464401120>



<https://orcid.org/0000-0001-8248-5037>

**Hugo Arruda de Moraes**

*Doutor em Geografia, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, hugo.geografia@yahoo.com.br*



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



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

**Yan de Oliveira Machado**

*Graduando em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, yanmachado21@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/8715846032829629>



<https://orcid.org/0000-0001-5802-226X>

### **Introdução**

Atualmente, o mundo vivencia mais uma pandemia de proporções gigantescas provocado por um vírus letal. O surto da síndrome respiratória aguda grave SARS-CoV-2 (COVID-19) constitui uma emergência de saúde pública, uma vez que esse microrganismo infeccioso tem uma forte capacidade de propagação e pode causar problemas respiratórios sérios, evoluindo para casos mais graves (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

Diante de uma condição tão adversa, mais uma vez, grande parte das formações socioeconômicas e territoriais do Brasil são afetadas de formas diferentes e se veem dentro de uma necessidade urgente de medidas e ações rápidas para conter a propagação da doença. Como medidas não farmacológicas, a principal delas, foi o distanciamento social.

Atrelado a esse quadro que se apresentava de muitas dificuldades, as atividades educacionais no país foram alteradas. Houve um processo de suspensão de tarefas regulares-presenciais, modificando a vida escolar a nível federal, estadual e municipal. Tal condição impôs uma série de desafios e possibilidades. No ambiente da universidade pública não foi diferente. A necessidade de novos caminhos para manter o diálogo e a construção do saber científico com a comunidade dentro e fora da academia se fez presente nesse contexto pandêmico.

Por isso, a utilização de novas tecnologias disponíveis foi a medida encontrada para continuar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Mesmo havendo inúmeras dificuldades em termos atuais de condições técnicas, psíquicas e ambientes favoráveis ao acontecimento das práticas pedagógicas nas mais diversas realidades do país (MORAES; CASTILHO, 2021), a continuidade das ações educacionais foram mantidas em algumas realidades.



---

Diante desse contexto, o projeto de extensão *A concretização do espaço do cidadão em Natal-RN: uma reflexão no contexto da pandemia da COVID-19*, do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), buscou manter o diálogo com a sociedade através de um caminho metodológico que permitiu a elaboração de um conhecimento mais selecionado, depurado e de fácil comunicação. Para isso, utilizou-se da disseminação do saber científico, tendo por base a linguagem centrada no uso de tecnologias da informação.

Nesse caminho, durante o período de junho a dezembro de 2020, o projeto objetivou sistematizar e espacializar a evolução e distribuição territorial da COVID-19 no município de Natal-RN, dando visibilidade aos problemas socioespaciais relacionados ao avanço da doença sobre as populações mais vulneráveis. Tal perspectiva estava centrada na busca de dar visibilidade às condições precárias e mais suscetíveis à propagação da doença no espaço urbano da capital potiguar, demonstrando a lógica e a natureza desigual e injustas do processo de uso do território.

Para isso, a proposta se concentrou numa comunicação, próxima do ponto de vista de Freire (1983), que problematiza a realidade existencial dos sujeitos. Nesse processo, utilizou-se não só da reunião e organização de uma série de informações estratégicas, mas de caminhos de divulgação dos resultados por meio das redes sociais, principalmente, WhatsApp, Youtube e Instagram.

Assim, o presente texto tem como objetivo relatar as atividades e os produtos de cada etapa de construção do Projeto de Extensão. Metodologicamente, trata-se de um relato tecido em torno dos procedimentos de reunião, seleção, sistematização e análise dos dados da COVID-19 no município de Natal-RN, como também, das formas de divulgação dos resultados.

Para isso, o escrito se divide, além da seção introdutória, em quatro partes descritivas no desenvolvimento: uma primeira, que relata as fontes e do banco de dados utilizados; uma segunda seção, onde buscamos descrever a produção audiovisual sobre a realidade do espaço urbano de Natal-RN no contexto pandêmico; nas terceira e quarta seções, há exposições e análises da série cartográfica da COVID-19 na capital, enfatizando a espacialização da doença.

Por fim, a nível de conclusão, uma descrição dos resultados do projeto, corroborando com a hipótese que permite demonstrar a correlação entre os indicadores da doença infecciosa e a condição desigual e injusta vivida cotidianamente por sua população mais vulnerável.

## **Desenvolvimento**

O banco de dados sobre o espaço urbano de Natal/RN no contexto da COVID-19

Com o intuito de compreender as condições desiguais do espaço urbano de Natal-RN, e como estas podem se agravar num contexto pandêmico, foi realizado uma série de coletas de dados que passaram por um processo de reunião, seleção, sistematização e análise. Todas essas informações permitiram uma leitura da atual natureza socioeconômica e sanitária dos bairros da capital do RN. Posteriormente, como efeito, podia-se verificar quais os territórios mais afetados pela disseminação de casos e óbitos relacionados ao microrganismo infeccioso, numa relação entre território e saúde.

Neste sentido, primeiro, foi feita uma caracterização dos bairros para se compreender a situação socioespacial atual. Para isso, foram levantados indicadores socioeconômicos e das condições sanitárias de cada área de Natal-RN. Assim, buscou-se fazer informações em órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMURB), como também, em documentos públicos, a exemplo, o Plano Diretor de Natal (2017).

Dessas buscas, pode-se colher as informações relativas a: renda per capita (por nº de salários), taxa de alfabetização, o número da população (por bairros), abastecimento de água (%), esgoto a céu aberto (%), coleta de lixo (%) e coleta de esgoto (%) das diversas zonas administrativas do município.

Posteriormente, foram levantados, mensalmente, os dados epidemiológicos relativos aos casos de infecção e mortes pelo vírus. Esses dados foram obtidos no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Natal (<https://coronavirus.natal.rn.gov.br/>), especificamente, na seção que apresenta o Boletim epidemiológico na Secretaria Municipal de Saúde, do Departamento de Vigilância em Saúde (DVS).

A partir do levantamento desses dados sobre a doença no município, procurou-se identificar as áreas, a partir da dimensão dos bairros, com maior e menor concentração de casos e óbitos pela COVID-19, numa perspectiva de sistematizar e espacializar a evolução e distribuição territorial do novo coronavírus na capital potiguar.

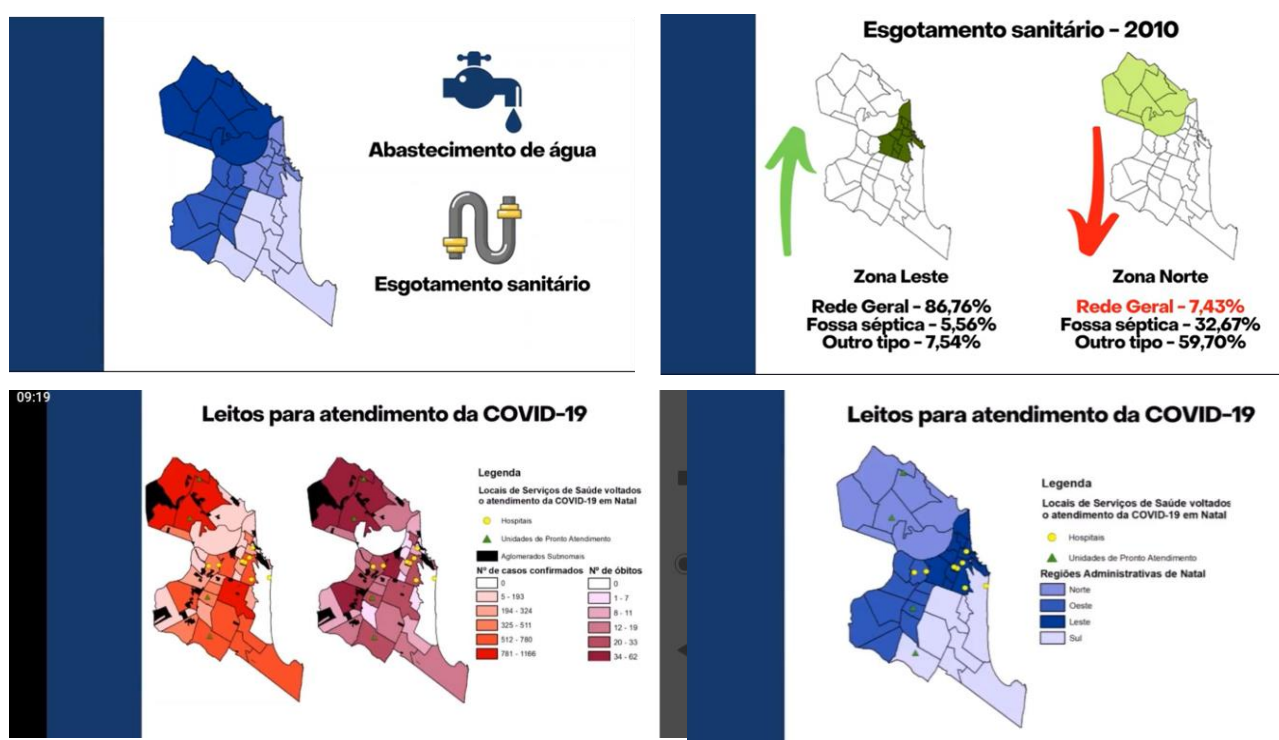
Ao final, as informações levantadas foram tratadas e especializadas nos softwares Qgis (3.4.10) e Arcgis (10.4) para a confecção das séries cartográficas.

Uma produção audiovisual sobre a realidade do espaço urbano de Natal/RN

De posse dos dados que caracterizavam a realidade socioeconômica e sanitária dos bairros da capital potiguar, buscou-se dialogar com a população a acerca das condições desiguais e injustas vividas cotidianamente, e que, possivelmente, foram agravadas pela pandemia da COVID-19.

Tal caminho se pautou dentro de uma perspectiva teórica de compreender a linguagem audiovisual como possibilidade de ensino aprendizagem, por meio do uso de novas tecnologias (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009; MORAN, 1995). Assim, buscou-se, como ferramenta didática, a construção e utilização de vídeos que permitissem uma leitura do atual contexto urbano da capital do RN.

Com produção de curta duração, em média três minutos e meio, e uma linguagem acessível a qualquer público, foram construídos seis vídeos que versavam sobre as temáticas da habitação, saneamento básico e o acesso a serviços públicos de saúde em Natal-RN (Figura 1).



**Figura 1** – Foto dos vídeos.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Todos os vídeos produzidos podem ser acessados no canal do YouTube do curso de Geografia (modalidade Bacharelado) da UFRN (<https://www.youtube.com/channel/UCvCEGu9jKXR8pvcxNCwyopw>), como também, os ma-pas, nas redes sociais do grupo de pesquisa Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU-UFPE) (@mseu\_ufpe) e do próprio projeto (@pandemiaemmapas).

Esses vídeos apresentavam elementos da condição dos próprios bairros da capital potiguar, tendo o seu roteiro uma pauta centrada nos territórios das populações mais vulneráveis, na

perspectiva apontada por Moraes e Castilho (2020) ao refletirem sobre a relação entre território e desenvolvimento.

Daí porque, toda essa produção videográfica tinha a finalidade de problematizar, junto com a população, a condição existencial no espaço urbano de Natal-RN dentro da pandemia. Nesse caminho, todo o itinerário descritivo destacava as dificuldades cotidianas da maioria dos natalenses. Por esse programa, os vídeos não trouxeram respostas ou soluções prontas, mas, antes, levantavam questões para que houvesse reflexões e a inserção do sujeito dentro do processo histórico e de possível libertação, na perspectiva de Freire (2019).

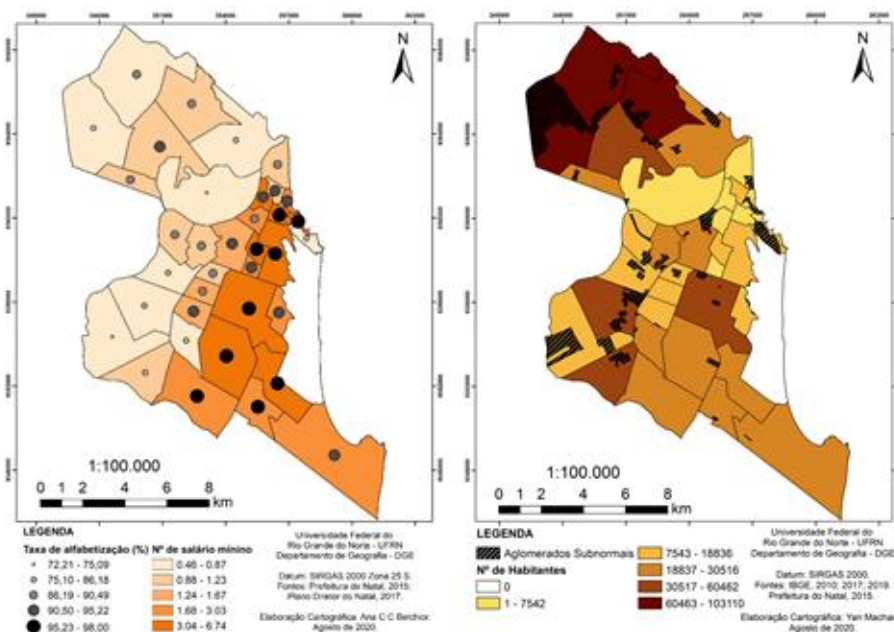
Uma série cartográfica da realidade do espaço urbano de Natal-RN

A cartografia foi nossa principal ferramenta para a espacialização dos casos e óbitos por COVID-19 em Natal/RN. Com o auxílio dos mapas, conseguimos identificar o comportamento territorial da doença e as fortes desigualdades sociais da capital potiguar.

Tal caminho partiu da premissa de que as condições sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais, inerentes ao uso dos diversos territórios, influem, dialeticamente, na saúde da população (CHASLES, 2019). Ou seja, as situações existenciais dos espaços urbanos possibilitam explicar muitos fatores de disseminação e agravamento dos casos e mortes ligadas à COVID-19. Com isso, a pesquisa deixaria mais claro a hipótese de ser a COVID-19 uma doença infecciosa que afeta mais gravemente a classe trabalhadora, tornando-se um verdadeiro “terremoto de classes” (HARVEY, 2020, p. 21).

Mapeando a realidade desse espaço urbano, observamos que a capital potiguar conta com uma organização territorial de 36 bairros, distribuídos em quatro regiões administrativas (Norte, Sul, Leste e Oeste). E, atualmente, tem uma população estimada de 890.480 habitantes, distribuídos em 167,401 Km<sup>2</sup>. Dessa população, os dados nos indicam que 96.778 pessoas moram em áreas de aglomerados subnormais.

Paralelo ao levantamento desses dados, foram reunidas e sistematizadas as informações referentes aos índices de alfabetização e da renda média salarial da população, por bairro. Desse trabalho, foram gerados dois mapas (Figura 2).

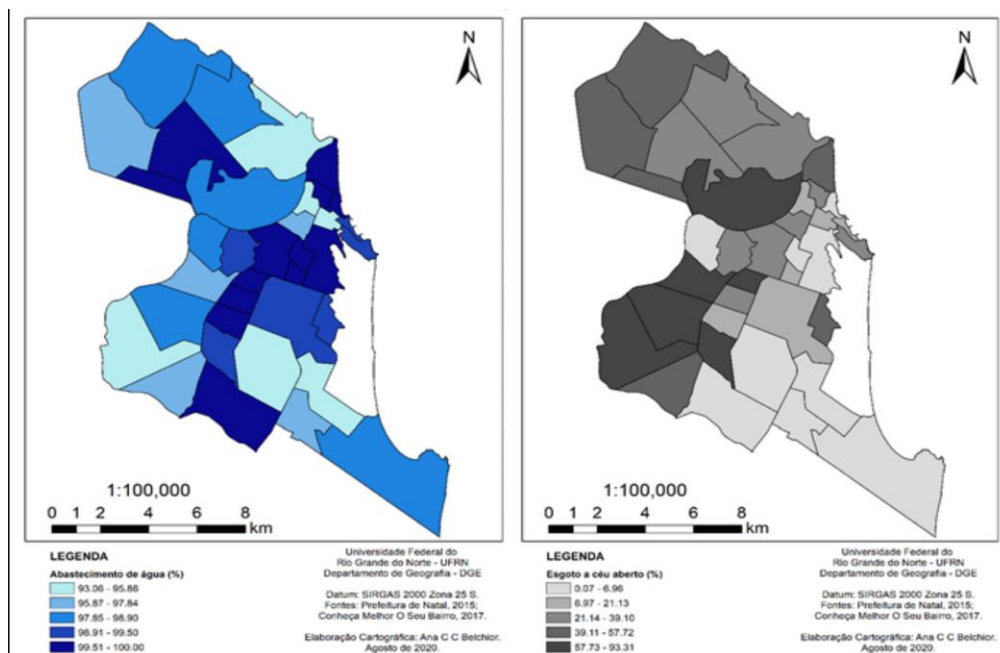


**Figura 2** – Distribuição espacial da renda e alfabetização das áreas de aglomerados subnormais e o número de habitantes por bairro – Natal-RN – 2020. Fonte: IBGE (2010; 2017; 2019), Prefeitura do Natal (2015; 2017).

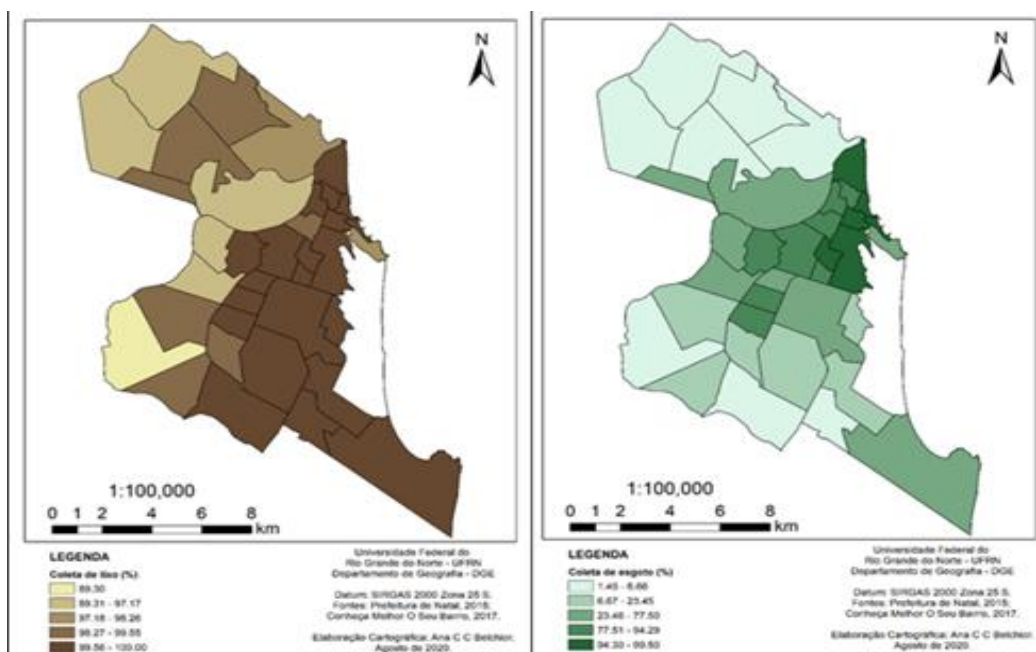
Os mapas mostraram que há no espaço urbano da capital natalense aglomerados subnormais distribuídos em todas as zonas político-administrativas. Contudo, os dados deixaram claro que a Zona

Norte, com um percentual de quarenta e oito por cento (48%), e a Oeste, com vinte e sete por cento (27%), são as áreas que apresentam a maior concentração de domicílios nessa condição. Também, as duas zonas contam com os bairros que apresentam as menores taxas de alfabetização (88% e 85,83%, respectivamente) e médias salariais (0,92 e 0,99, respectivamente), sendo Salinas na Zona Norte e o Guarapes na Oeste os destaques negativos em termos de rendimento mensal dos indivíduos.

Após esse mapeamento socioeconômico, identificamos as condições de saneamento básico por zonas e bairros em Natal-RN. Para isso, foi feita uma série cartográfica com a distribuição espacial do abastecimento de água, esgoto a céu aberto, como também, da coleta de lixo e coleta de esgoto (Figuras 3 e 4).



**Figura 3** – Distribuição espacial do abastecimento de água e esgoto a céu aberto por bairro – Natal-RN – 2020. Fonte: Prefeitura do Natal (2015).



**Figura 4** – Distribuição espacial do abastecimento de água e esgoto a céu aberto por bairro – Natal-RN – 2020. Fonte: Prefeitura do Natal (2015).

Novamente, os mapas permitiram constatar que as Zonas Oeste e Norte apresentam os bairros que possuem os menores índices de abastecimento de água, coleta de lixo e de esgoto e as maiores

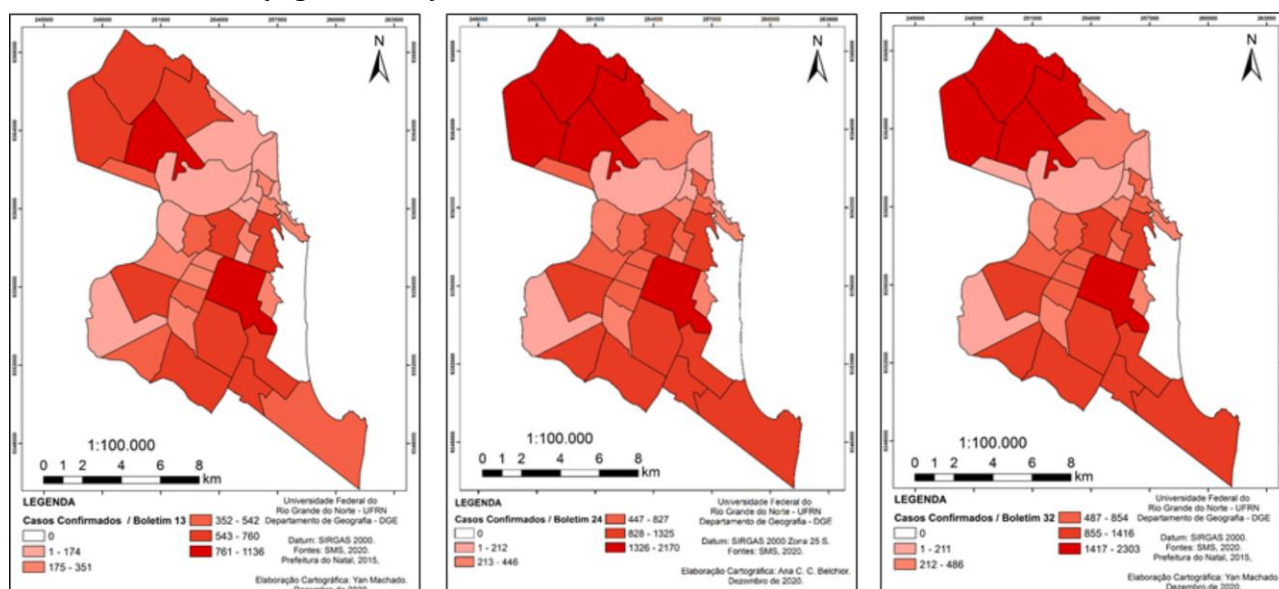


taxas de esgoto a céu aberto. Tais representações nos permitiram refletir e compreender que podem haver inter-relações contraditórias e dialéticas que se estabelecem entre o território e a dimensão da saúde das pessoas em Natal-RN. Assim, partimos da concepção que essas zonas administrativas apresentavam características sociais e espaciais já graves e que eram áreas potencialmente fortes para que houvesse um maior impacto da pandemia.

#### Uma série cartográfica da COVID-19 no município de Natal-RN (2020)

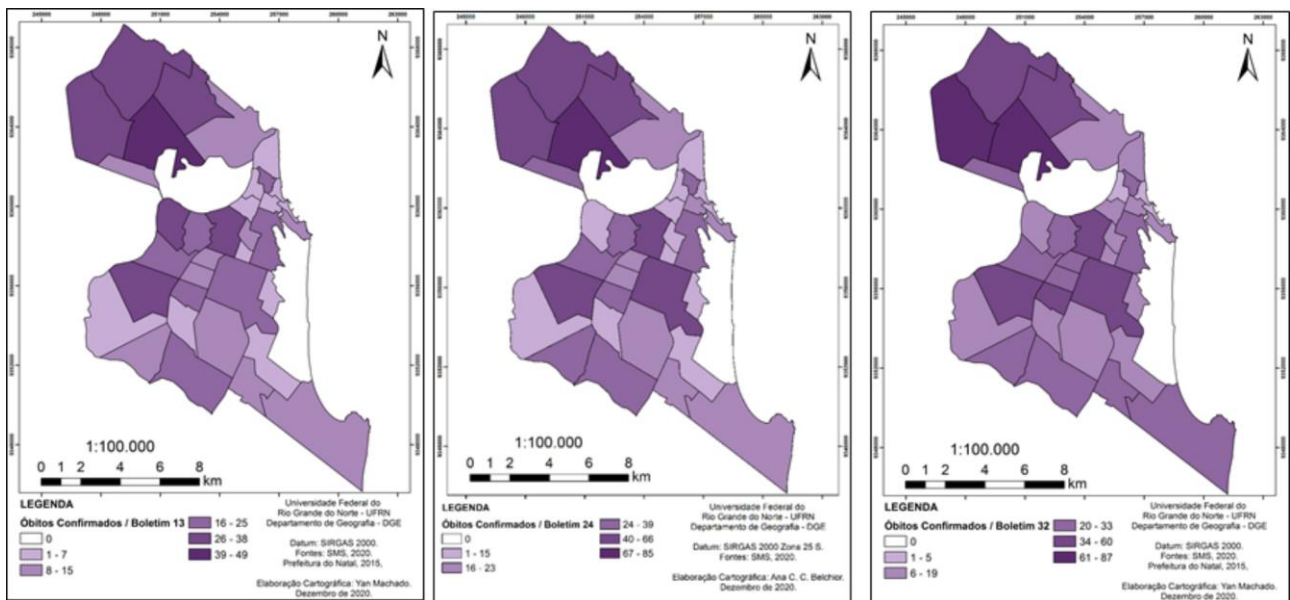
Outra série cartográfica se estabeleceu com os dados relativos aos casos de infecção e mortes pelo novo coronavírus na capital potiguar, permitindo a confecção de mapas com um retrato histórico do avanço da doença no ano de 2020. Tais representações dialogam com a perspectiva teórica que a cidade passa por um processo de reorganização territorial, impulsionado pela pandemia (BARBOSA & TEIXEIRA, 2020), agravando a “hierarquia social e espacial” (CARLOS, 2020), historicamente produzida no país. Por isso, não seria coincidência o fato do maior impacto pela COVID-19 ser nos territórios mais pobres no espaço urbano da capital natalense.

Assim, tomando como exemplo os dados da publicação dos Boletins 13, 24 e 32 por parte da Secretaria Municipal de Saúde (SMS)<sup>8</sup>, foi possível espacializar e identificar os casos e óbitos pela COVID-19 em Natal (Figuras 5 e 6).



**Figura 5** – Distribuição espacial dos casos de COVID-19 por bairro – Natal-RN – 2020.  
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (2020).

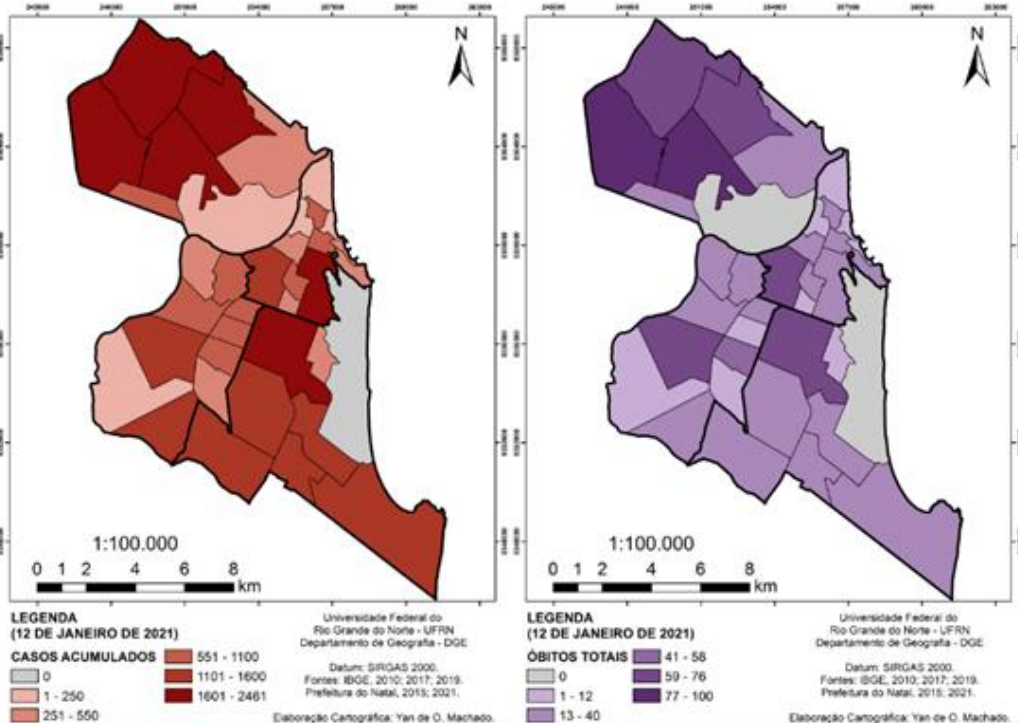
<sup>8</sup> A escolha dos boletins 13, 24 e 32 se deu em virtude do levantamento e cruzamento de dados relativos aos mesmos períodos de casos de doenças relacionadas a arboviroses, a citar: Dengue, Chicungunha e Zika vírus. Essa escolha se justifica uma vez que compreendemos que a COVID-19 vem para agravar a condição existencial já crítica ao se somar a doenças que já se fazem presentes e que se impõem de forma mais perversa e cruel aos mais pobres.



**Figura 6** – Distribuição espacial dos óbitos por COVID-19 por bairro – Natal-RN – 2020.  
 Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (2020).

A análise dos mapas permite uma interpretação que embora a Zona Sul da cidade tenha sido bastante acometida pela COVID-19, foram nos bairros da Zona Norte onde se concentraram os maiores números de casos confirmados. Também, foi na região mais populosa de Natal-RN que houve mais óbitos confirmados pelo novo coronavírus.

Ao mesmo tempo, se considerarmos os dados acumulados dos Boletins Epidemiológicos da SMS, no intervalo de março de 2020 a janeiro de 2021, observamos que as maiores concentrações de casos de infecção e mortes pela COVID-19 nas zonas Sul e Norte (Figura 7).



**Figura 7** – Casos confirmados e óbitos da COVID-19 por região administrativa e bairros em Natal-RN – 2020-2021. Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (2020).

A análise desses dados e a leitura dos mapas nos permitiu inferir que os casos confirmados com infecção da COVID-19 se fazem com valores elevados, principalmente, em dois bairros: Potengi e



---

Lagoa Nova. Cada um contou com 2.461 e 2.429 pessoas infectadas, respectivamente, para o ano de 2020. Ao mesmo tempo, as zonas em que estão situados estes dois bairros, também, são as que expressaram maiores números de casos de infecção. Por exemplo, a Zona Sul contou com 29,79% (9.822) de pessoas infectadas, em 2020. Já a Zona Norte registrou 26,99% (8.898, em valor absoluto) de casos, seguido da Zona Oeste e Leste, onde cada uma dessas áreas apresentou 22,37% dos doentes pela COVID-19.

O mesmo padrão é observado em relação aos óbitos, sendo o bairro de Potengi o território que contou com um número de 100 óbitos confirmados. Também, valores elevados encontram-se nos bairros de Nossa Senhora da Apresentação (79), Pajuçara (69) e Felipe Camarão (67). A maioria destes bairros estão situados na Zona Norte da capital potiguar, que em relação aos óbitos, apresenta maior percentagem, 32,43% (360). Seguida da Zona Oeste, com 27,57%, que equivale a 306 óbitos. Já a Zona Leste da cidade registrou 20,63% (229), com destaque negativo para o bairro do Alecrim, com 60 óbitos.

A principal constatação desses mapas é que não é só o comportamento individual das pessoas que influenciam a dinâmica de infecções e morte nessas zonas administrativas de Natal-RN, mas também, o ordenamento territorial tem um peso muito grande na saúde das pessoas. A falta de abastecimento de água para higiene pessoal, casas superlotadas como bem caracteriza um aglomerado subnormal e a pouca oferta de serviços de saúde apenas catalisam, como também, justificam por si a crise do novo coronavírus na capital potiguar.

### **Considerações finais**

Os resultados do projeto de extensão se destacam, primeiro, pela construção de uma série cartográfica que possibilitou fazer uma leitura do comportamento da COVID-19 no espaço urbano de Natal-RN. Essas representações mostraram que a doença afetou a todos, mas, principalmente as regiões mais vulneráveis.

Nesse caminho, a partir desse estudo, as particularidades de cada território da capital potiguar, a exemplo das condições de saneamento, habitação e infraestrutura, influenciam no comportamento de propagação da doença. A interpretação dos mapas permitiu compreender que as situações existenciais dos espaços urbanos possibilitam explicar fatores de disseminação e agravamento dos casos e mortes ligadas à COVID-19, demonstrando a lógica e a natureza desigual e injustas do processo de uso do território.

Um segundo aspecto do projeto, em termos de resultados, foi a busca em manter um diálogo com a sociedade, por meio do uso de ferramentas tecnológicas. Por meio de uma produção audiovisual, buscou-se uma forma de comunicação que estava centrada na problematização da condição de existência da população da capital potiguar.

Dentre a população atingida por esse projeto de extensão, destacamos que o público interno que foi composto por discentes do Departamento de Geografia da UFRN, nas modalidades licenciatura e bacharelado, e pelos discentes do programa de Pós-graduação e Pesquisa de Geografia. Além de discentes egressos, docentes e técnicos dos cursos em tela. Destaca-se, também, os estudantes do grupo de pesquisa MSEU e do curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco.

### **Referências**

BARBOSA, J L; TEIXEIRA, L. Territórios populares entre as desigualdades profundas e o direito à vida. In: Carlos, A. F. A. COVID-19 e a crise urbana. São Paulo: FFLC/USP, 2020.

CARLOS, A. F. A.. A “revolução” no cotidiano invadido pela pandemia. In: Carlos, A. F. A.. COVID-19 e a crise urbana. São Paulo: FFLC/USP, 2020. Disponível:

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331685/nCoVsitrep01Apr2020-eng.pdf>.

CHASLES, V. Introduction générale: territoire et santé, des liens pluriels. In: CHASLES, Virginie; DE BIAGGI, Enali. (Org.) Santé et territoire, une réflexion géographique. Lyon: Université Jean Moulin Lyon 3/Faculté des Lettres et Civilisations, 2019.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In MIKE, D. (Ed.), Coronavírus e a luta de classes [Coronavirus and the class struggle] (pp. 13-23). Brasil: Terra sem Amos, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Aglomerados Subnormais. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-doterritorio/15788-aglomeradossobnormais.html?edicao=27720&t=sobre>.

MORAIS, H. A.; CASTILHO, C. J. M. Desenvolvimento – uma questão ainda pertinente?. Revista Sociedade e Território, 32(1), 152-173, 2020.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, ensino de geografia e território vivido: uma reflexão no contexto da pandemia da Covid-19. Metodologias e aprendizado, 4, 290-298, 2021.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. Revista Comunicação & educação. São Paulo: Moderna, jan-abr, 1995.

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

Prefeitura Municipal de Natal., Secretaria Municipal de Natal., Departamento de Vigilância em Saúde. (2020). Boletim Epidemiológico 13. Disponível: [https://coronavirus.natal.rn.gov.brhttps://coronavirus.natal.rn.gov.br/docs/boletim\\_covid\\_natal\\_13.pdf/docs/boletim\\_covid\\_natal\\_13.pdf](https://coronavirus.natal.rn.gov.brhttps://coronavirus.natal.rn.gov.br/docs/boletim_covid_natal_13.pdf/docs/boletim_covid_natal_13.pdf).

Prefeitura Municipal de Natal., SEMURB. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. (2017). Prefeitura de Natal. Conheça Melhor Seu Bairro: Região Administrativa Sul. In: Revisão do Plano Diretor de Natal. Disponível: <https://natal.rn.gov.br/semurb/planodiretor/anexos/estudos/CONHE%C3%87A%20MLHOR%20SEU%20BAIRRO%20-%20ZONA%20SUL.pdf>.

Prefeitura Municipal de Natal., SEMURB. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. (2017). Prefeitura de Natal. Conheça Melhor Seu Bairro: Região Administrativa Oeste. In: Revisão do Plano Diretor de Natal. Disponível: <https://natal.rn.gov.br/semurb/planodiretor/anexos/estudos/CONHE%C3%87A%20MLHOR%20SEU%20BAIRRO%20-%20ZONA%20OESTE.pdf>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 510, 2020. Disponível: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331685/nCoVsitrep01Apr2020-eng.pdf>.

## **O ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS COMO PROPOSTA TRANSVERSAL: USO DE APLICATIVO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Áurea Nascimento de Siqueira Mesquita**

Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPE, E-mail: aurea.ans@gmail.com



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



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

**André dos Santos**

Mestre em Ensino de Ciências Ambientais, UFPE, E-mail: biologistsantosandre@gmail.com



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



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

**Leonardo Alves Leite dos Santos**

Mestrando em Geografia, UFPE, E-mail: leonardoalves7777@gmail.com



<http://lattes.cnpq.br/3369109063129312>



<https://orcid.org/0000-0002-6027-1983>

**Werônica Meira de Souza**

Doutora em Recursos Naturais, e Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, E-mail:

weronicameira@gmail.com



<http://lattes.cnpq.br/9039652038717693>



<https://orcid.org/0000-0002-6270-2345>

**Valéria Sandra de Oliveira Costa**

Doutora em Fitopatologia, e professora da Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: costavso@yahoo.com.br



<http://lattes.cnpq.br/2411998717256147>



<https://orcid.org/0000-0002-6632-2489>

### **Introdução**

As novas tecnologias estão sendo introduzidas no cotidiano escolar contribuindo no ensino e na aprendizagem do alunado. De modo que, os instrumentos tecnológicos, principalmente os digitais, visam agregar o conhecimento possibilitando novos métodos de aprendizagem, como *softwares* de interatividade simultânea, plataformas de atividades conjuntas de modo online, aplicativos de imersão em determinados assuntos educativos com eficiente aplicação pedagógica por parte dos docentes.

O uso da tecnologia inserida no âmbito escolar pode estimular os estudantes a novas formas de aprender, através de várias ferramentas que auxiliam no aprimoramento de novas fontes de sabedoria. Neste contexto, Almeida (2005) afirma a importância da tecnologia para a construção do saber, pois uma vez que integra a tecnologia com o conhecimento, permite uma maior compreensão acerca das problemáticas atuais, desenvolvendo projetos criativos e alternativos para a transformação do cotidiano e construção da cidadania.

Desta maneira, é interessante ressaltar que as novas tecnologias agregam outros instrumentos didáticos, e que, de acordo com Fava (2016), Kenski (2013), Prensky (2012) e Veen e Vrakking (2009), a geração atual não consegue se adaptar ao modelo de educação conhecido como “tradicional”, na qual apenas o professor é o portador de conhecimento que ministra a aula, usando apenas o quadro e o livro didático como instrumento de ensino.

---

Hoje, os tempos mudaram com a introdução das ferramentas tecnológicas dentro das escolas, sendo possível, interagir em tempo real e em qualquer lugar do mundo, encontrar informações, aprender conteúdos, comunica-se, jogar, dentre várias outras atividades que podem ser realizadas sem, necessariamente, sair de casa.

Com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) houveram mudanças no comportamento e estrutura dentro da sala de aula, mas para que isso ocorra efetivamente dentro dos padrões é necessário um projeto político pedagógico da escola, saindo do tradicionalismo (BRAGA; VÓVIO, 2015) e aplicando a interdisciplinaridade para abarcar todas as disciplinas escolares. Em decorrência de tais fatos Almeida et al. (2017, p. 393) retrata que:

[...] a disseminação do uso das TDIC, o vertiginoso avanço da ciência e as transformações sociais fazem com que o referencial sobre currículo assuma novas características e se apresente com uma multiplicidade de referências e orientações teóricas e metodológicas. Surgem, assim, as propostas curriculares multi, inter e transdisciplinares, que permitem compreender e tratar do currículo contextualizado e multirreferencial, que se concretiza na prática social pedagógica e cultural ao incorporar os elementos do cotidiano trazidos pelas experiências de professores, professoras, alunos e alunas nas distintas redes de interação das quais participam, desenvolvem e aprendem. (ALMEIDA et al., 2017, p. 393, grifos nossos).

Sendo assim, é importante ressaltar a relevância das tecnologias digitais em sala de aula, para melhor aprendizagem e agregando a interdisciplinaridade no desenvolvimento na construção por meio do conhecimento a partir de instrumentos facilitadores inseridos pela tecnologia no desenvolvimento da aprendizagem.

Desta maneira, questiona-se como problemática da pesquisa: Qual a importância do uso das tecnologias digitais, mais especificamente na forma de aplicativos, como instrumento de ensino e aprendizagem para os estudantes do Ensino Fundamental II nas Ciências Ambientais? Considerou-se enquanto recorte espacial do estudo o bairro de Boa Viagem, no município de Recife-PE, utilizando a pesquisa de cunho qualitativo, descritivo e explicativo. Sendo possível, levantar a consecutiva hipótese acerca do trabalho em relação às tecnologias visando contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos, através da realidade vivenciada no cotidiano, agregando o conhecimento e viabilizando estratégias de possibilidades educacionais.

Por essa razão, a pesquisa tem como objetivo principal desenvolver ferramentas tecnológicas digitais de interatividade intuitiva e ágil, modelo estrutural padrão buscado em aplicativos, voltadas para o ensino das Ciências Ambientais no Ensino Fundamental, visando assim, a ampliação do conhecimento sobre alagamentos no bairro de Boa Viagem, Recife-PE.

## **Alagamentos em ambientes urbanos**

Para compreender sobre os problemas ocasionados pelos alagamentos, é interessante entender a sua definição diante do contexto urbano. Nesta perspectiva, Grilo (1992) retrata alagamentos como ocorrências em ambientes planos ou com depressões e fundos de vales, com escoamentos superficiais, pela ausência e comprometimento topográfico e a insuficiência ou a falta de sistemas de drenagem pluvial adequados em áreas urbanas. Neste contexto, Teodoro e Nunes (2010) complementam que quanto menor o ambiente que apresente áreas verdes e solo exposto, menor a infiltração da água no solo, causando assim o proveniente aumento do escoamento superficial devido à pavimentação. Todavia, à pavimentação poderia ter seus impactos reduzidos se estivesse integrada com sistema de drenagem pluvial adequado ao seu contexto ambiental morfoclimático.

Os alagamentos em ambientes urbanos são considerados problemas consequentes das ações humanas, predominantemente, devido ao acúmulo momentâneo das águas, por problemas de drenagem natural ou dos sistemas de drenagem urbana ausentes ou, quando presentes na infraestrutura urbana, pela falta de manutenção (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011).

É importante mencionar que os problemas motivados pela ausência de infraestrutura nas cidades podem provocar inúmeras consequências à sociedade e ao ambiente, mas podem ser prevenidos através de ações que visem minimizá-los como é observado no Quadro 1.

**Quadro 1-** Práticas de minimizar os alagamentos em período de chuva.

<b>PREVENÇÃO EM PERÍODO DE INTENSA CHUVA</b>	
Vamos deixar sempre nossa rua limpa, sem lixo nas calçadas e ruas, prevenidas de alagamentos.	Se possível separe seu lixo orgânico e inorgânico, você pode ajudar na coleta seletiva da sua rua.
Solicite a Prefeitura, limpeza nos bueiros e na rua, pois muitas vezes folhagem das árvores atrapalham o percurso da água.	Sempre fique atento aos esgotos, caso eles cheguem a entupir ligue para prefeitura da cidade.

Fonte: autor principal (2020).

As discussões acerca da constituição de sistemas de drenagem pluvial sustentáveis, no espaço urbano, iniciaram a partir da década de 70 (CHRISTOFIDIS; ASSUMPÇÃO; KLIGERMAN, 2019), em relação à drenagem urbana de forma tradicional, devido ao aumento populacional nas grandes cidades que, conseqüentemente, ampliavam construções urbanas e a impermeabilização do solo, elevando em níveis de alerta os problemas ambientais conseqüentes. Nesta perspectiva, iniciaram projetos voltados ao sistema de galerias pluviais e ações destinadas a melhoria dos rios e canais como: limpezas, mudanças nos fluxos de declividades de fundos, cortes dos meandros e dentre outros.

De acordo com Nascimento, Batista e Souza (1997), foram introduzidas medidas compensatórias que permitissem reduzir os impactos nesses espaços, atuando sobre o processo hidrológico com a visão de reduzir os volumes da vazão com concepções diferentes em porte e localização das obras.

Nessas discussões acerca do espaço urbano, perpassam questões de âmbito naturais, que envolvem os problemas decorrente das intensas chuvas, granizo, geada ou neve, oriundas da precipitação vinda do meio atmosférico que atinge a superfície terrestre (TUCCI, 2004). Muitos desses acontecimentos ambientais meteorológicos causam conseqüências no ambiente urbano pela ausência ou manutenção das infraestruturas necessárias à sua contenção. Pois, tais acontecimentos ocorrem de maneira natural, ora com sazonalidade periódica já identificadas pelos órgãos ambientais e de Estado, mas ora ocorrem com imprevisibilidade e/ou extremo fluxo de descarga não previstos e, para tal, é necessário medidas de prevenção no espaço urbano. Entre outros, para além da principal medida de contenção que é a infraestrutura adequada e bem gerida de sistemas de drenagem sustentáveis (CHRISTOFIDIS; ASSUMPÇÃO; KLIGERMAN, 2019), à educação ambiental e seus efeitos de conscientização cidadã na utilização adequada do ambiente urbano são potenciais geradores de retornos na preservação e mitigação quanto aos efeitos nocivos, causados ou causadores, dos alagamentos.

### **A importância da tecnologia na Educação**

Os recursos didáticos inseridos em ambientes escolares eram: o giz, o quadro negro e os livros didáticos, mas com a inserção dos instrumentos didáticos tecnológicos, como os computadores e o acesso à internet têm favorecido para ampliação do arcabouço de recursos didáticos disponíveis em ambiente educacional (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018).

Os instrumentos tecnológicos são fundamentais para facilitar no processo de interação, comunicação e agilidade na conjuntura vivenciada pelo sistema de informação globalizada. Neste aspecto, o ser humano inseriu a tecnologia na educação, pois o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula pode contribuir como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem.



---

Nesse contexto, associar tecnologia à educação é de extrema importância, pois hoje é uma realidade no cotidiano dos alunos, tanto na sala de aula, como fora dela. Hoje, os novos processos de ensino e aprendizagem permitem um novo olhar, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, a escola tem inúmeros desafios, na implantação do uso de tecnologia, decorrente de todo um conjunto “conteudista”, sendo analisada através de critérios e experiências que se desenvolvem conforme as competências atuais. Neste sentido, a escola tem que repensar e redesenhar novas práticas pedagógicas e curriculares para complementar e conceituar através da cultura digital.

Lapa, Lacerda e Coelho (2016, p. 22), retratam que:

A dominação na cultura digital se dá por meio do controle do sujeito autônomo e de qualquer condição de seu nascimento, porque ele pode apenas emergir nas circunstâncias (sistematizadas e regradas) como receptor e consumidor. Contudo, a esperança fugidia de uma possibilidade de existência de sujeitos está na consciência crítica das condições postas pelo contexto de dominação, mas também da busca de alternativas a ele, posto que o mundo apresenta determinações, mas não está completamente determinado.

Para isso Amadeu (2016, p. 20), define Cultura Digital:

[...] é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TIC's). Ao mesmo tempo que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu significados, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem.

Diante disto, a cultura digital já está inserida na sociedade e deve ser introduzida na sala de aula por intermédio dos instrumentos tecnológicos didáticos que permitam que os alunos desenvolvam a aprendizagem por meio de novas formas tecnológicas digitais de ensino.

## **Educação Ambiental transversal no ensino básico**

A Educação Ambiental em 27 de abril de 1999, sancionada através da Lei de nº 9.795 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), em seu Art. 2º "A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal".

A lei ainda acrescenta em seu artigo 1º a definição de Educação Ambiental que diz o seguinte:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental compreende um tema transversal, que contribui através da sensibilização na tomada de decisão em relação à sociedade e ao ambiente.

Carvalho (2006) complementa que a Educação Ambiental contribui como um ato político, voltada para a transformação social, capaz de mudar atitudes, valores, por meio de novos atos e do conhecimento, sendo uma forte ferramenta de uma nova ética que colabora através da sensibilização e conscientização na formação integrada do ser humano em relação à natureza e à sociedade,

---

viabilizando o equilíbrio global, adquirindo assim uma melhora na qualidade de vida de todos os seres vivos.

Diante disto, a Educação Ambiental deve ser atrelada ao ensino básico, de modo que o processo educativo em âmbito escolar crie novas práticas ambientais e colaborativas para o desenvolvimento e para a construção de novos diálogos entre as relações da sociedade e seus hábitos no meio ambiente (BRASIL, 2007).

É importante salientar que o ensino da Educação Ambiental no ensino básico, irá contribuir com o desenvolvimento e formação como cidadãos preocupados com o ambiente em que vive, pois tais transformações visam o modo com o qual as futuras gerações contribuirão para a conservação do planeta terra. Por essa razão, a Educação Ambiental torna-se um elemento desafiador em uma sociedade altamente capitalista e consumista.

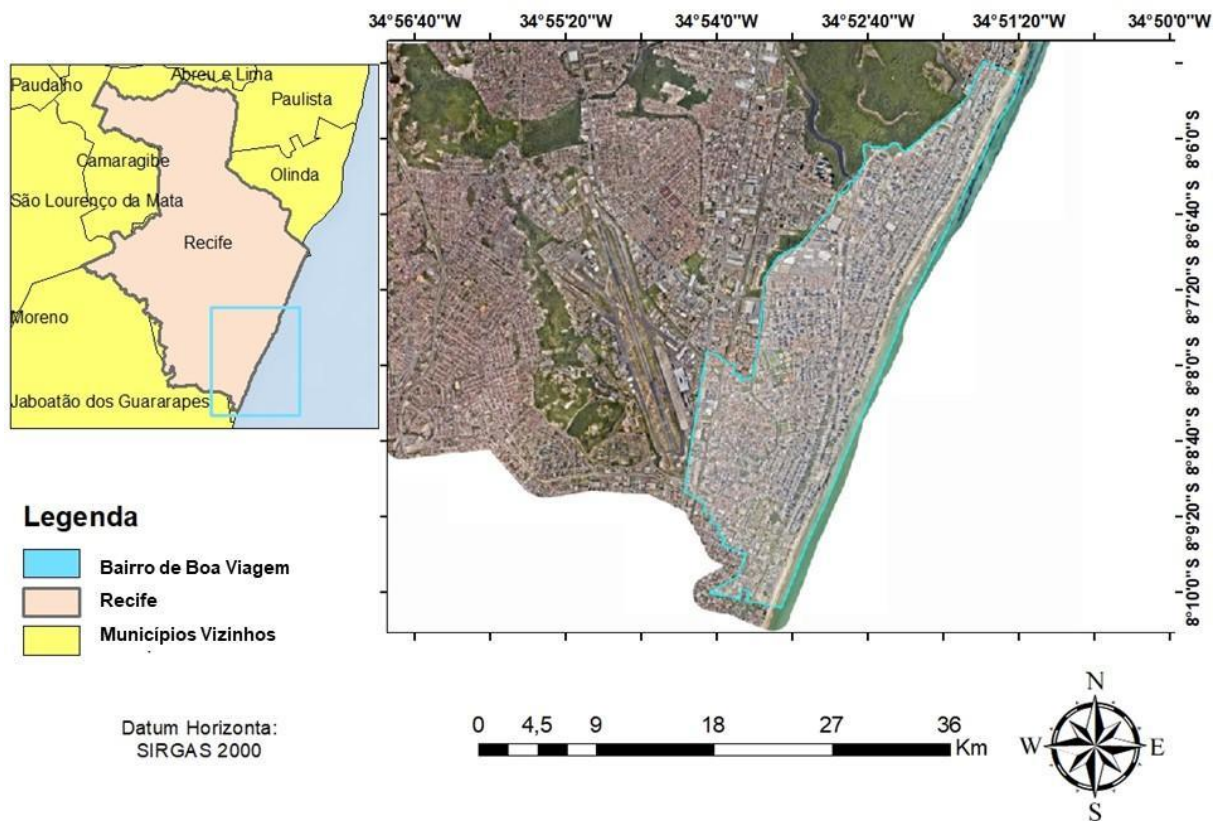
## **Caracterização da área de estudo**

### *Bairro de Boa viagem*

O bairro de Boa Viagem surgiu a mais de 100 anos de acordo com à história da formação socioespacial da cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco (SANTOS, 2021). Tal bairro foi estabelecido no dia 6 de janeiro de 1907, após a doação de 100 braças de terra, realizada por Baltazar da Costa Possas e a sua esposa Ana de Araújo Costa ao Padre Leandro de Carvalho (UCHIKAWA, 2008). Conforme o autor, no início do século XX o bairro apresentava apenas 60 casas, mas com o surgimento da estrada de ferro de São Francisco, aumentaram-se o número de habitações e comércios, devido a viabilidade do fluxo entre Recife e São Francisco, em direção a Vila do Cabo, além da existência de parada na atual Avenida Barão de Souza Leão.

Com a construção da Avenida Boa Viagem no ano de 1924, houve um grande avanço da urbanização sobre o espaço que hoje se espraia o bairro. Alguns fatores geopolíticos da época foram cruciais para esse avanço da urbanização no eixo sul da cidade do Recife, como a ampliação dos transportes aéreos no Aeroporto dos Guararapes, oriundo da II Guerra Mundial, contribuindo para o desenvolvimento em torno desse grande catalizador de fluxos na Zona Sul da cidade.

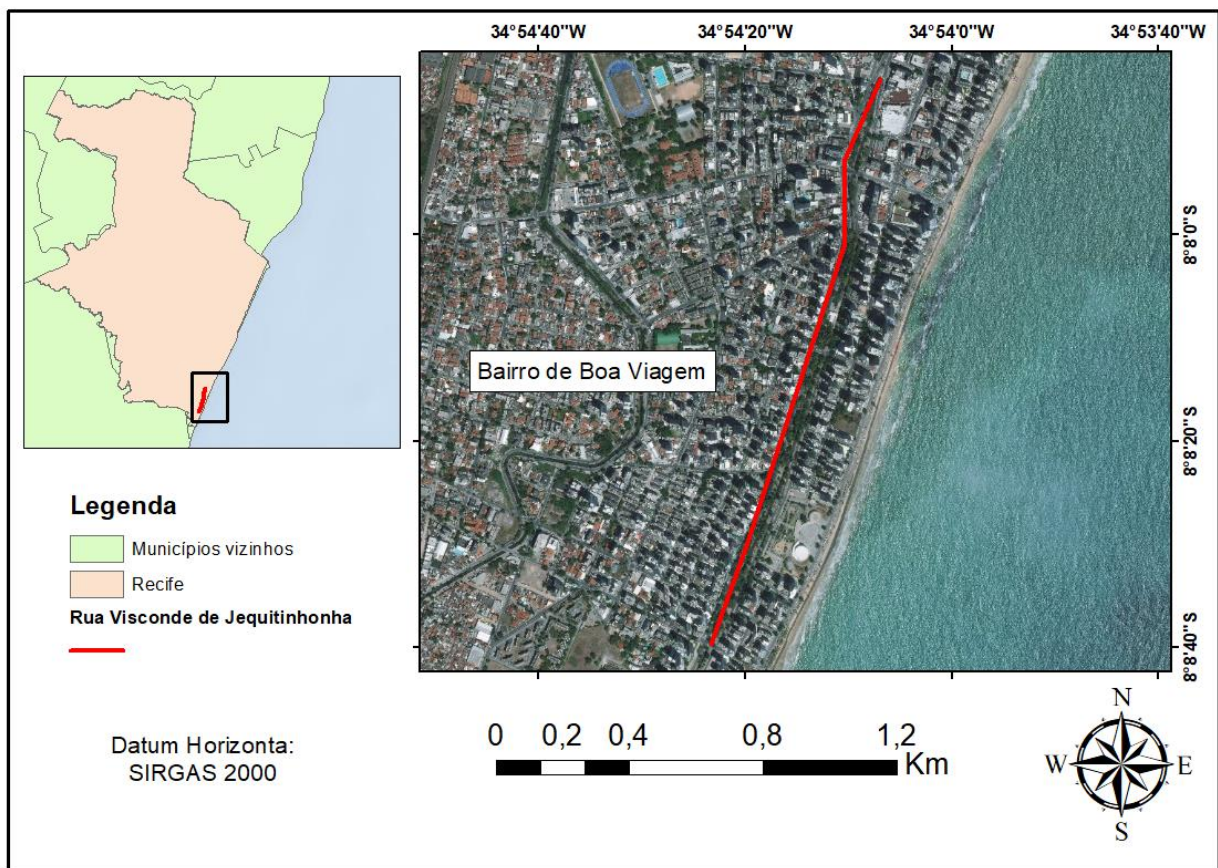
Hoje, o Bairro de Boa Viagem está localizado na Região Político Administrativa 6, na Cidade do Recife - Pernambuco, inserida na Região Metropolitana do Recife (Figura 1), na Zona Costeira, faixa litorânea, próximos dos bairros do Pina e Brasília Teimosa (Norte); Praia de Piedade (Sul); Parque dos Manguezais, Canal do rio Jordão e o Canal de Setúbal (Oeste); e do Oceano Atlântico (Leste), abrangendo 7 Km de orla em extensão, com uma área territorial de 753 Km<sup>2</sup>. E possui 122.992 habitantes, sendo 55,22% do sexo feminino e 44,78% masculino, com 52,89% dos habitantes com faixa etária entre 25 a 59 anos (RECIFE, 2020).



**Figura 1-** Mapa de localização do Bairro de Boa Viagem, Recife-PE. Autor: Holanda, 2020.

### **Rua Visconde de Jequitinhonha – Boa Viagem**

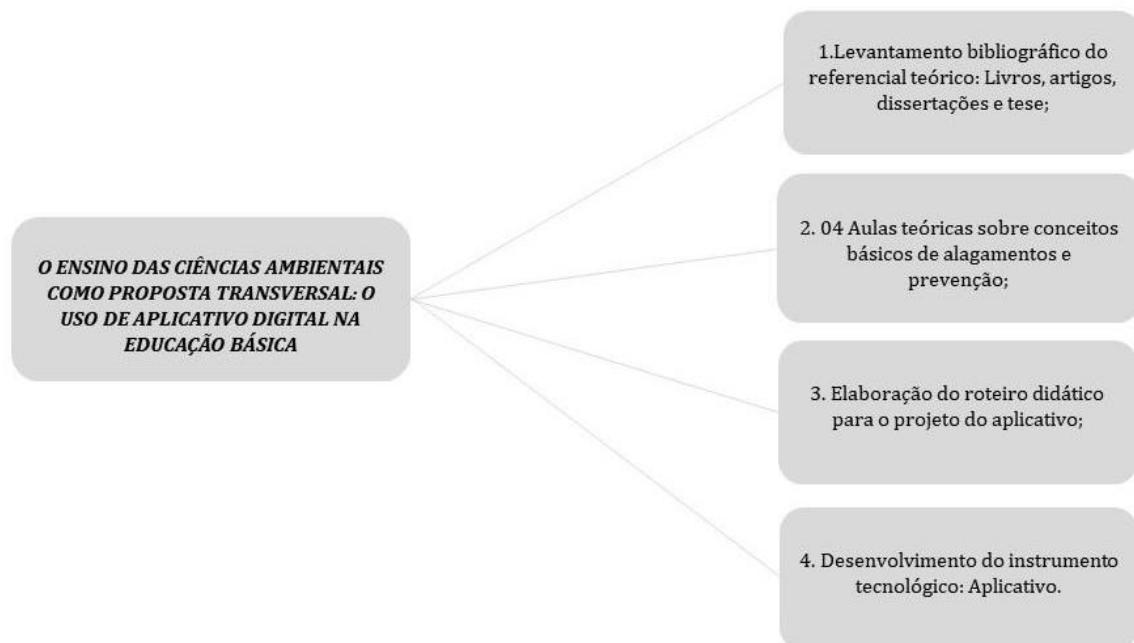
Na rua Visconde de Jequitinhonha, inserida no bairro de Boa Viagem localiza-se a Escola Academia Cristã de Boa Viagem (Figura 2), ficando próximo da comunidade (circunvizinha) e de vários comércios locais, o Shopping Center Recife. A referida rua foi escolhida como objeto de estudo, pois encontra-se próxima a realidade do alunato, onde recorrentemente ocorrem os problemas relacionados aos alagamentos, decorrente das intensas chuvas no período entre abril e julho, considerando o quadrante chuvosos de acordo com a Prefeitura do Recife (RECIFE, 2019).



**Figura 2** - Delimitação da Rua Visconde de Jequitinhonha, Boa Viagem, Recife-PE.  
Autor: Holanda, 2020.

## DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO - APLICATIVO

Para a condução da pesquisa e para a execução dos objetivos propostos, foram definidos os procedimentos apresentados na Figura 3.



**Figura 3** - Fluxograma dos procedimentos metodológicos. Fonte: Autor principal, 2021.



---

Para a realização e desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a abordagem de caráter qualitativo para contribuir na compreensão, reconhecendo a complexidade em relação ao objeto de estudo (MINAYO, 2008) e de forma detalhada dos significados e características a ser investigado, permitindo maior aprofundamento e análise crítica.

Segundo Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

A pesquisa qualitativa atribui à importância do universo investigado, permitindo maior credibilidade na pesquisa, e maior interação com os fenômenos estudados. Busca uma maior proximidade do pesquisador com a pesquisa, que se preocupa em validar suas informações coletadas de forma autêntica, através da visão do sujeito participante, sobre a qual o pesquisador não pode apresentar nenhum tipo de interferência (RICHARDSON, 2012).

Neste caso, o método utilizado é a pesquisa-ação, que para Brown e Dowling (2001, p.152) “é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas”, neste sentido a pesquisa, terá a construção participativa e coletiva de produtos educacionais, identificando as soluções e problemáticas que precisam ser minimizados e explicados.

Além do método da pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos para melhor compreensão da pesquisa: A etapa exploratória e etapa descritiva.

De acordo com Sellitz, Wrightsman e Cook (1965), a etapa exploratória, contribuiu na busca de descobrir ideias e intuições, com finalidade de adquirir maior familiaridade com o objeto a ser pesquisado. Nesta perspectiva, essa etapa é fundamental para desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, à medida que, terá em vista a formulação de problemas precisos ou hipóteses contribuindo assim para estudos posteriores (GIL, 1999).

Desta forma, nesta etapa foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de fundamentar a pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, Plataforma da *SciELO*, livros, relatórios, jornais, dissertações e teses, voltadas para análise dos espaços urbanos, impactos ambientais urbanos, alagamentos, Educação Ambiental e dentre outros descritos na pesquisa.

Posteriormente, foi realizado um questionário prévio com cinco perguntas abertas para identificar o conhecimento básico destes alunos — baseado na experiência deles com relação à temática do estudo, partindo do pressuposto de que por vivenciarem estes ambientes de alagamento no período de chuvas intensas na cidade do Recife-PE, eles poderiam fazer uma análise crítica com relação aos problemas ocorridos no bairro em que a escola se situa.

Na etapa descritiva, que tem como finalidade principal descrever as características de determinada pesquisa e estabelecer suas variáveis entre as relações (GIL, 1999). A pesquisa desenvolveu-se no âmbito escolar a partir do alunado de 8º ano e 9º ano, que responderam ao questionário individualmente, mas tiveram as respostas analisadas coletivamente, visando a identificação do conhecimento sobre a temática abordada.

Posteriormente, foram realizadas cinco aulas teóricas sobre alagamentos, conceitos básicos e aulas práticas com os instrumentos tecnológicos: aplicativo, jornal virtual e cartilha. E também foi realizado um roteiro de pesquisa, separando a turma em dois grupos, como pode ser observado no Quadro 2.



**Quadro 2-** Descrição da realização do produto da pesquisa.

ETAPA 01	ETAPA 02	ETAPA 03
Levantamento de dados coletados sobre alagamentos na cidade do Recife;	Práticas de Educação Ambiental para contribuir para minimizar os impactos no bairro;	Realização do aplicativo na sala de tecnologia da escola.
Registros de fotos das causas que contribuem para o alagamento no bairro.	Ensino do uso do aplicativo digital.	

Fonte: Autor principal, 2021.

As etapas foram apropriadas para elaboração do aplicativo digital, desta maneira foi possível a participação e realização coletiva de todos os participantes envolvidos na pesquisa, permitindo maior interação dos alunos.

A realização das aulas teóricas para a apreensão dos alunos em relação à temática abordada foi de extrema relevância, pois a maioria não compreendia acerca das definições entre alagamentos e enchentes, além da importância da Educação Ambiental para a apreensão e sensibilidade do tema abordado.

Dessa forma, das quatro aulas teóricas pensadas e ministradas de forma interdisciplinar, duas foram sobre os conceitos básicos através das disciplinas geografia, história, biologia e sociologia. E as outras duas aulas sobre o instrumento tecnológico – O Aplicativo, para compreender seu funcionamento, finalidade e objetivo para ser realizado, como um instrumento facilitador para a aprendizagem.

Por essa razão, tornou-se necessário a realização da teoria, para posteriormente, aplicá-la na prática através da realidade vivenciada pelos estudantes em período de intensas chuvas, causando alagamentos no bairro onde encontra-se a escola que frequentam. Desta forma, foi possível aproximar a teórica e a prática, tornando possível uma maior compreensão do conteúdo abordado em sala de aula a partir da aplicabilidade do instrumento tecnológico. Desta maneira, o Aplicativo Digital, possibilitou aos estudantes novos conhecimentos no âmbito do ensino e da aprendizagem, através da tecnologia como um recurso da atualidade, sendo colaborador do conhecimento.

Para a realização do aplicativo digital, os estudantes se reuniram para a confecção, os mesmos saíram para registros de fotos e com o auxílio do *google maps* para facilitar a localização precisa do local de estudo e análise. Em seguida, reuniram-se na sala de tecnologia (disponibilizada pela escola), para elaboração do aplicativo, como apresentado na Figura 4.



**Figura 4** - Construção do aplicativo em sala de aula pelos estudantes da Academia Cristã de Boa Viagem, Recife-PE. Fonte: Autor principal (2019).

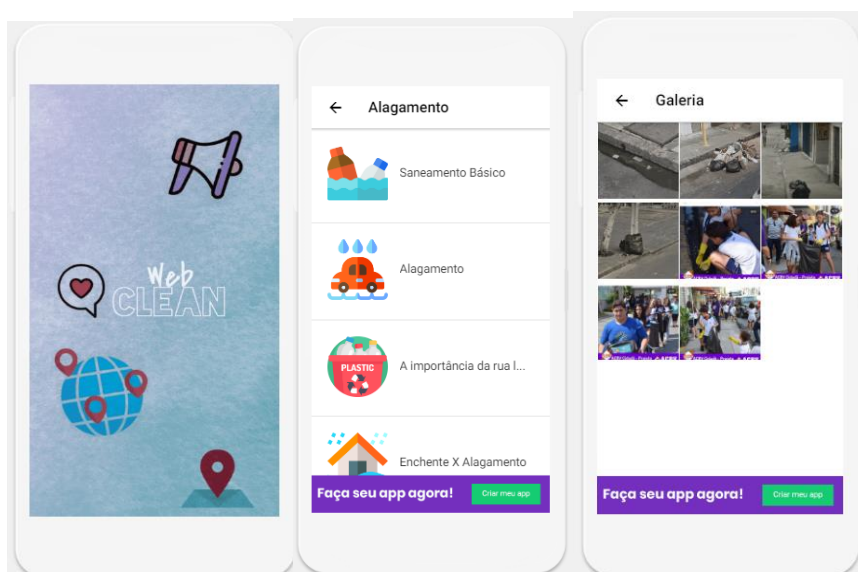
Para a construção do aplicativo, foi utilizada a ferramenta de app da Fábrica de Aplicativos (Figura 5) (<https://fabricadeaplicativos.com.br/>), uma ferramenta gratuita para realização de projetos e criação de informações. A plataforma constitui de diversos recursos e funcionalidades que contribuem para realização de vários projetos, através da conexão com a internet via Web App (FABAPP, 2020).

A ferramenta tecnológica e digital facilitou o entendimento e aprendizagem dos alunos, diante das questões vivenciadas na rua de estudo, além de agregar informações técnicas e ambientais, para distribuição não apenas no âmbito escolar, mas de toda a comunidade, através do compartilhamento, via “link” ([https://pwa.fabricadeaplicativos.com.br/web\\_clean](https://pwa.fabricadeaplicativos.com.br/web_clean)) ou através do Código QR (código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera).



**Figura 5** - Fábrica de Aplicativos – Fabapp. Fonte: FABAPP (2020).

O Aplicativo Web CLEAN permite que os estudantes apliquem o que foi aprendido em sala de aula, práticas e ações que visem para minimizar os problemas ocasionados com os alagamentos no bairro. Ele é classificado através de definições sobre alagamentos, enchentes e inundações, fatores que contribuem para os alagamentos do bairro, prevenção e cuidados com o contato com a água contaminada do alagamento (Figura 6).



**Figura 6** - Aplicativo Web CLEAN realizado pelos estudantes da Academia Cristã de Boa Viagem, Recife-PE. Fonte: FABAPP (2020).

---

Foi possível observar que os alunos aprenderam de forma didática e interativa, a partir do instrumento tecnológico, como facilitador do ensino e da aprendizagem, construindo o aplicativo Web CLEAN e compartilhando através do Código QR, como demonstrado na Figura 7.



**Figura 7** - Código QR do Aplicativo Web CLEAN. Fonte: Elaborado com QR Code Fácil (2021).

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000), tais mudanças na educação contribuem como facilitador no processo da aprendizagem, onde o professor-educador motiva os alunos a aprender e a ensinar, através de novas metodologias vivenciadas pelos estudantes, criando uma nova expectativa de aprendizagem. Sendo assim, os instrumentos tecnológicos aplicados atribuem para o conhecimento tanto teórico como prático.

É importante ressaltar que não é necessário abandonar as formas de ensino, mas integrar as novas tecnologias, pois serão utilizadas como mediadoras no processo de ensinar e aprender de modo participativo (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000), como podemos observar nas práticas realizadas pelos estudantes na confecção do instrumento tecnológico mencionado.

Portanto, o ensino para as questões ambientais, nas suas diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para o repensar sobre as práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e transmissores de um conhecimento necessário, com vistas a que todos os alunos adquiram uma base adequada de compreensão sobre o meio ambiente global e local, a interdependência dos problemas e soluções e a importância da responsabilidade de cada um na construção de uma sociedade equilibrada e saudável (ROSSINI; CENCI, 2020).

## **Conclusões**

Acredita-se que o estudo trouxe e trará grandes impactos no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos da escola, ao ser implementado nas aulas de modo interdisciplinar, visando novas possibilidades através do ensino das Ciências Ambientais, por intermédio dos instrumentos metodológicos que atualmente tem-se considerado uma ferramenta importante diante da sociedade e no processo de desenvolvimento do ensino.

Nesta perspectiva, o aplicativo Web CLEAN abrange de modo amplo dentro da sociedade local, regional e nacional, ao ser acessado por meio da plataforma online onde está hospedado, além das futuras publicações em artigos acadêmicos, divulgações em eventos que irá atribuir para novos projetos e discussões.

Sugere-se, em futuros estudos, desenvolver novos produtos educacionais que visem essa vertente de alargamentos, pois é algo que acontece não apenas no bairro de Boa Viagem ou na cidade do Recife-PE, mas em várias cidades, capitais e regiões brasileiras, os quais poderão ser aplicados em outras regiões de acordo com as necessidades de cada local específico.

Portanto, o desenvolvimento dessa pesquisa abordou novas perspectivas do ensino e de aprendizagem dos estudantes, além de contribuir para melhores condições da rua Visconde de Jequitinhonha em Boa Viagem, Recife-PE e a comunidade local, gerando desta maneira, impactos positivos em relação à sociedade e ao ambiente vivenciado.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. Prática e formação de professores na integração de mídias. Práticas pedagógicas e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. *In*: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (orgs.). **Integração das tecnologias na educação**: salto para o futuro. Brasília: Seed, 2005. p. 38-45.
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A.; KUIN, S.; SILVA, J. M. da. O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. *In*: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. dos S.; SILVA, M. R. (orgs.). **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 383-410.
- AMADEU, S. **Diversidade Digital e Cultura**. 2016. Disponível em: <http://portal-cultura.apps.cultura.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. *In*: BRAGA, D. B. (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil**. Conceitos e Práticas da Educação Ambiental na escola. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acessado em: 22 Jan. 2020.
- BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research**: a mode of interrogation for teaching. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHRISTOFIDIS, D.; ASSUMPÇÃO, R. S. F. V.; KLIGERMAN, D. C. A evolução histórica da drenagem urbana: da drenagem tradicional à sintonia com a natureza. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. spe3, p. 94-108, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019s307>. Disponível em: [http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042019000700094](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042019000700094). Acesso em: 07 out. 2021.
- FABAPP. **Fábrica de Aplicativos**. 2020. Disponível em: <https://fabricadeaplicativos.com.br/>. Acesso em 20 jan. 2020.
- FAVA, R. **Educação para o século 21**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRILO, R. C. **A precipitação pluvial e o escoamento superficial na cidade de Rio Claro/SP**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1992.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.
- LAPA, A. B.; LACERDA, I. C.; COELHO, I. C. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10 n. 1, p. 19-32, 2016.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 6. Ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- NASCIMENTO, N. O.; BATISTA, M. B.; SOUZA, V. C. B. de. **Sistema Hidrourb para o pré-dimensionamento de soluções compensatórias em drenagem urbana**. *In*: do XII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE RECURSOS HÍDRICOS, 12., 1997, Vitória. Anais [...]. Vitória, 1997. CD-ROM.
- PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.
- PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom**: hopeful essays for 21st century learning. California: Corwin, a Sage Company, 2012.
- RECIFE. Prefeitura do Recife. Secretaria de Infraestrutura. **Prefeitura do Recife apresenta detalhes da Operação Inverno 2019 com investimentos de R\$ 81 milhões**. 2019. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/09/04/>

---

2019/prefeitura-do-recife-apresenta-detalheda-operacao-inverno-2019-com. Acesso em: 22 jan. 2020.

RECIFE. Prefeitura do Recife. **Serviços para o cidadão** – Boa Viagem. 2020. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/boa-viagem>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RICHARDSON, J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. *In*: RICHARDSON, R. J. *et al.* (org.). **Pesquisa Social**. 3. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012. p. 90 – 103.

ROSSINI, C. M.; CENCI, D. R. Interdisciplinaridade e educação ambiental: um diálogo sustentável. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n. 3, p. 1733-1746, 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Defesa Civil. **Enchente, Inundação, Alagamento ou Enxurrada?** 2011. Disponível em: <http://dcsbcsp.blogspot.com.br/2011/06/enchente-inundacao-ou-alagamento.html>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTOS, F. M. F.; ALVES, A. L.; PORTO, C. M. Educação e tecnologias: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, n. 17, p. 44-61, 2018.

SANTOS, O. A. A. As praias pedem passagem: prelúdio da produção do espaço praiano do recife (1840-1950). *In*: PONTES, B. M. S.; CASTILHO, C. J. M. (orgs.). **As cidades históricas do Nordeste brasileiro**. Recife: Ed. UFPE, 2021. [E-BOOK]

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

TEODORO, P. H. M.; NUNES, J. O. R. Os alagamentos em Presidente Prudente SP: um trabalho interdisciplinar embasado no mapeamento geológico. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 2, n. 17, p. 81-102, 2010.

TUCCI, C. E. M. (org.). **Hidrologia: ciência e aplicação**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS: ABRH, 2004.

UCHIKAWA, D. **Verificando a importância da praia de boa viagem utilizando métodos de valoração ambiental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.



VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.



### **PROPOSTA DE METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**



**Emanuela Celi da Silva Ferreira**

*Especialista em Gestão e Organização da escola, Professora do Município de Santa Cruz do Capibaribe, PE e Brejo da Madre de Deus, PE, E-mail: maninhaceli@gmail.com*

 <http://lattes.cnq.br/3534000737469609>  
 <https://orcid.org/0000-0002-5460-7137>

**José Elson Clemente da Silva**

*Especialista em Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: elsonclemente@gmail.com*

 <https://lattes.cnpq.br/6305907242001670>  
 <https://orcid.org/0000-0002-9764-4966>

### **Introdução**

As mudanças provocadas pela introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) modificaram enormemente as relações sociais e o modo de vida. Posto que, tudo que precisamos fazer em nosso dia a dia, envolve direta ou indiretamente a tecnologia. Porém, enquanto a sociedade está cada vez mais mergulhada nesse mundo digital, a escola timidamente se envolve. E isso, acarreta para as instituições da educação básica prejuízos visíveis; alunos e professores desestimulados, um ensino-aprendizagem comprometido ao fracasso, um lugar burocrático e pouco estimulante (MORAN, 2013).

Para que se mude esse cenário precisamos ter professores abertos ao novo, comprometidos com o seu trabalho, verdadeiros militantes nas causas da educação, conjuntamente com disposição por parte dos sistemas de ensino em ofertar programas que visem a formação continuada dos docentes. Estudos realizados por Bueno, (2012) e Moran, (2017) apontam a necessidade de utilizar metodologias mais dinâmicas para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva. Esses estudos, apresentam muitas possibilidades de trabalho através da utilização das metodologias ativas, aliadas as TDICs.

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa que vem sendo desenvolvida por alguns professores do Brasil e do exterior. Trata-se de uma metodologia de ensino que estimula a autonomia dos alunos e os desafia a interagir com o conhecimento de forma mais ativa e dinâmica.

Neste capítulo discutiremos a sala de aula invertida como uma ferramenta que poderá contribuir para a melhoria do ensino da matemática, e especificamente do ensino de análise combinatória. Sabemos que a matemática é uma disciplina considerada difícil pelos alunos. Muitos deles ainda se encontram em um nível de proficiência insuficiente. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 71,67% dos alunos do Ensino Médio se encontram nesse nível. Isso só vem comprovar que a forma como a matemática vem sendo trabalhada, não está sendo eficaz.

---

Desse modo, é preciso buscar alternativas de ensino que sejam mais compatíveis com o modelo de sociedade que temos. A sala de aula invertida é uma estratégia de ensino interessante, pois ela permite uma maior integração entre os espaços e tempos de aprendizagem. Além disso, ela possibilita uma maior interação entre os alunos, o professor e o objeto de estudo.

Neste capítulo, iremos a priori apresentar uma proposta de aula sobre o conteúdo análise combinatória, que poderá ser vivenciada em turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, em turmas do 2º ano do ensino médio e nos primeiros períodos do ensino superior, utilizando a sala de aula invertida, como metodologia ativa para o ensino da matemática.

A situação pandêmica que se instaurou no Mundo devido a *Covid 19* trouxe uma série de problemas para o ambiente escolar, comprometendo a qualidade do ensino, desvelando as desigualdades presentes em nossa sociedade de classes. Deste modo, os educadores precisam traçar planejamentos que busquem a interação dos estudantes, assim como, seu interesse em participar das aulas remotamente. Logo, tal metodologia que se sugere neste capítulo favorece e muito para aproximar os discentes e docentes aos parâmetros curriculares.

Por meio dessa investigação traçou-se a seguinte pergunta: Quais as contribuições que a sala de aula invertida traz para o ensino de análise combinatória?

Quanto à natureza da pesquisa, é uma pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.51). Diante o exposto o objetivo deste trabalho é construir uma proposta de metodologia ativa para o ensino de análise combinatória.

## **Resultados e discussão**

Ensinar matemática em uma sociedade cada vez mais tecnológica requer dos professores um repensar sobre sua prática. O ensino da matemática como era desenvolvido a décadas passadas, através da transmissão de conhecimento e resolução de exercícios não é mais suficiente. Os alunos são nativos e usuários das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e estão chegando às salas de aulas cada vez mais sem interesse de assistir apenas à exposição dos conteúdos (ALCANTARA, 2020).

A sociedade exige cada vez mais profissionais que sejam criativos, flexíveis, saibam resolver problemas complexos, e tomar decisões importantes. Nesse contexto, a escola precisa buscar estar em harmonia com todas as mudanças sociais impulsionadas pelo avanço da tecnologia e da ciência. Aquela escola de antigamente se tornou enfadonha e segundo Moran (2013, p.12) “essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos”.

A escola precisa se adequar a essa nova realidade e, para isso, é necessário a criação de políticas públicas que priorizem o ensino mais dinâmico que esteja próximo da realidade. Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino da Matemática na etapa do Ensino Médio orientam que, durante sua formação, os alunos precisam considerar a importância da matemática no desenvolvimento científico e tecnológico:

Ao final do ensino médio, espera-se que os alunos saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL,2006, p.69).

---

No trecho acima mostra claramente o que se espera dos alunos ao final do ensino médio em relação à compreensão da matemática: um instrumento para resolver problemas do dia a dia, como modeladora de fenômenos em outras áreas, como importante ferramenta no desenvolvimento tecnológico e científico, etc.

Para que essa compreensão aconteça é preciso que os alunos percebam a matemática como uma ciência abstrata, mas possível de ser compreendida. Nesse sentido é essencial pensar em novas metodologias de ensino em que os alunos possam se envolver em atividades mais complexas, desafiando-os a resolver problemas, a tomar decisões, a torná-los sujeitos mais ativos (MORAN, 2015).

Essas novas formas de ensinar são conhecidas como metodologias ativas, que segundo Moran (2017) “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (MORAN, 2017, p.2). Essas metodologias já vêm sendo desenvolvidas em alguns países e são conhecidas por estimular a autonomia e a criticidade dos alunos.

Existem muitas possibilidades de trabalho com as metodologias ativas, entre elas têm-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); Aprendizagem por Pares (*Peer Instructions*) e a sala de Aula Invertida entre outras. Opta-se por discutir nesse estudo a metodologia da sala de aula invertida ou *flipped classrom*, pois essa metodologia de acordo com Valente (2014) “é uma modalidade de *e-learning* no qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes do aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados” (VALENTE, 2014, p.85).

Nessa metodologia acontece uma inversão dos lugares de aprendizagem. Posto que, no ensino tradicional o estudante se apropria dos conceitos em sala de aula, por meio das exposições realizadas pelo professor e depois resolve uma lista de exercícios que são passados para casa ou em classe, porém na sala de aula invertida, essa apropriação passa a ser feita em ambientes externos a sala de aula (em casa ou outro ambiente que o aluno esteja). Nesse sentido, o espaço da sala de aula seria utilizado para promover discussões sobre os conteúdos estudados em casa, para resolver problemas, para realizar atividades de laboratório e outros. Mas, não é apenas a forma de ensinar e aprender que se modifica os papéis do professor e do aluno também mudam. O discente passa a ser mais responsável com sua aprendizagem, pois terá o compromisso de estudar o material antes das aulas, elaborar questionamentos, participar das discussões em sala, interagindo sempre com o professor e seus pares quando surgir dúvidas. O professor precisa se colocar como colaborador, auxiliando sempre os seus alunos no desenvolvimento das atividades, buscando sempre orientá-los nos caminhos que os levam a construção do conhecimento.

A sala de aula invertida vem sendo usada para melhorar o desempenho dos alunos na área de exatas. Foi percebido que essa metodologia de ensino tem proporcionado uma maior interação, estimulando debates e discussões e contribuindo de forma enriquecedora para o aprendizado dos alunos.

Entendemos que essa metodologia poderá trazer importantes contribuições para o ensino da matemática e especificamente o ensino de análise combinatória. Sabemos que a análise combinatória é um dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio e que tem grande relevância para a aprendizagem da lógica matemática. Corroborando com essa ideia, Silva (2016) diz que “a Combinatória possui um raciocínio essencial para a formação do pensamento formal é requisito importante para o raciocínio lógico” (p.36).

O estudo da combinatória e da probabilidade é essencial(...), pois os alunos precisam adquirir conhecimentos sobre o levantamento de possibilidades e a medida da chance de cada uma delas. A combinatória não tem apenas a função de auxiliar o cálculo das probabilidades, mas tem inter-relação estreita entre as ideias de experimento

Nesse fragmento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, podemos perceber que o estudo de análise combinatória é primordial para a compreensão não apenas de conhecimentos probabilísticos, mas para entendermos a relação entre elementos em um espaço amostral discreto e as operações combinatórias.

Sobre o estudo de combinatória Silveira (2016, p. 41) diz que “não deve ser deixado de lado, já que essa temática trabalha com diversas situações do nosso cotidiano (...) Desculpas como: “o assunto está no final do livro didático” ou “é um assunto difícil para o entendimento dos alunos”, são inadmissíveis”.

Então, não se admite que esse conteúdo deixe de ser ensinado, pelo fato de ser considerado um assunto complicado para o aluno aprender. O que podemos fazer é buscar estratégias de ensino que permitam aos alunos experimentar situações de aprendizagem mais dinâmicas e provocadoras.

Desse modo, consideramos a metodologia da sala de aula invertida como uma estratégia possível para o ensino de análise combinatória, visto que nessa metodologia os espaços de aprendizagem, tanto virtual quanto presencial se potencializa, à medida que o professor planeja sua aula, articulando-a coerentemente com os objetivos a serem alcançados, disponibilizando o material para o estudo antecipado e propondo situações problematizadoras para serem discutidas e vivenciadas na sala de aula.

Existem muitas opções de ferramentas que podem ser usadas como apoio para o desenvolvimento da sala de aula invertida. Podemos citar algumas como: *Youtube, Google Drive, Google, Zoom, Gmail, Whats app, Socrative, Google Forms, Classroom*, entre outros. Para que o professor possa escolher as ferramentas ideais para o seu trabalho, é preciso se certificar se os estudantes têm acesso a elas e sabem utilizá-las.

Optamos por utilizar as ferramentas, *Google Forms* e o *Classroom* na referida proposta de aula. O *Google Form* é uma ferramenta digital de acesso gratuito que se encontra no pacote de *app's do Google Drive* (FERNANDES, 2020). No que concerne o *Classroom*, “é uma plataforma LMS gratuita e livre de anúncios que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem” (DAUDT, 2015 apud SOUZA e SOUZA, 2016, p.4).

### **Proposta de aplicação da metodologia sala de aula invertida**

Antes de apresentarmos a proposta de aplicação da metodologia sala de aula invertida, é importante enfatizar que como se trata de uma metodologia nova, e muitos alunos ainda não conhecem, será necessário apresentarmos a metodologia para a turma. Então, de início, apresentaremos a metodologia e as ferramentas digitais que irão ser utilizadas nesse processo. Depois disso, aplica-se um questionário com 5 problemas que envolvem o princípio aditivo e multiplicativo de análise combinatória, para averiguar o nível de compreensão dos alunos sobre esse conteúdo. As questões aqui mencionadas serão dispostas entre os níveis fácil e complexo. Também, nesse momento serão disponibilizados os materiais para serem estudados, de forma on-line pelos alunos, por meio do *Google Classroom*.

---

## Plano de aula

Disciplina: matemática

Conteúdo: Análise Combinatória

Objetivo: (EM13MAT310) resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo agrupamentos ordenáveis ou não de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas, como o diagrama de árvore.

Duração da aula: 4 aulas de 50 minutos

**Antes:** O professor/pesquisador organizará o material de estudo e disponibilizará no *classroom* para que os alunos possam estudar de forma on-line. Os materiais aqui mencionados tratam de videoaulas explicando os conceitos de combinatória, apostilas em pdf, vídeos contendo resoluções de problemas e lista de exercícios sobre questões similares aos do vídeo.

**Durante:** Na sala de aula será organizado um momento de discussões, levantamentos e apresentação de dúvidas sobre os materiais estudados em casa e depois será aplicado os conceitos já estudados sobre análise combinatória, em algumas situações do cotidiano. Em seguida, a turma será dividida em cinco grupos, e a cada grupo será dado cinco problemas envolvendo combinatória. Todas as questões serão as mesmas para todos os grupos. Após a resolução dos problemas, o professor/pesquisador pedirá que cada grupo apresente para a turma a resolução de um dos cinco problemas que receberam. Nesse momento, ele fará a intervenção na escolha dos problemas, para que cada grupo resolva um problema diferente do outro grupo.

**Depois:** Após a apresentação dos grupos, o professor aplicará um questionário, para ser realizado individualmente, com 5 problemas, sendo 2 questões em um nível mais simples e 3 questões em um nível mais complexo, através da ferramenta *Google Forms*. Quando todos tiverem terminado, será apresentado o gabarito para a turma e em seguida o professor/pesquisador conversará com os alunos sobre os resultados obtidos. A avaliação acontecerá de forma contínua, a partir das observações, dos questionamentos realizados, da participação no trabalho em grupo e na atividade individual realizada pelo *Google Forms*.

O ensino de matemática precisa ser desenvolvido através da articulação das ideias (equivalência, ordem, proporcionalidade, etc) que estão presentes nos diferentes campos de conhecimentos que formam a matemática. Através dessa articulação os alunos poderão desenvolver o pensamento matemático, que é condição necessária para a compreensão dos objetos matemáticos. Para enfatizar mais essa questão vejamos o que diz a Base Nacional Comum Curricular (2018):

Com base nos recentes documentos curriculares brasileiros, a BNCC leva em conta que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento. A proporcionalidade, por exemplo, deve estar presente no estudo de: operações com os números naturais; representação fracionária dos números racionais; áreas; funções; probabilidade etc. Além disso, essa noção também se evidencia em muitas ações cotidianas e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc (BRASIL, 2018, p. 268).

Desse modo, podemos compreender que o ensino da matemática precisa ser pensado como um processo contínuo e que deve promover aos alunos o desenvolvimento de



---

experiências, observações, estudos e raciocínio, através da articulação dos diferentes campos que compõe a matemática.

## Considerações

Ensinar matemática no século XXI é uma tarefa bastante desafiadora, logo os profissionais da educação precisam estarem em formação permanente, para poder ser capaz de ensinar em uma sociedade que está em constante mudanças. Essas mudanças vêm sendo provocadas desde a introdução das TDICs, e que de forma acelerada vem influenciando os nossos hábitos e práticas sociais.

Porém, se de um lado temos uma sociedade cada vez mais informatizada e tecnológica, do outro temos escolas que pouco tem experimentado essas transformações, pela falta de políticas públicas que viabilizem para essas instituições os aparatos tecnológicos, rede de internet, e formações continuadas que permitam aos professores ter domínio sobre as TDICs.

A partir dos estudos sobre as metodologias ativas, aliadas ao uso das TDICs, a sala de aula invertida é uma possibilidade didática para o ensino de matemática, e em especial para o ensino de análise combinatória. Essa proposta pedagógica mostrou-se eficiente em outros parâmetros curriculares da Matemática, como também, em diferentes disciplinas da educação básica. Destarte faz-se de suma importância desenvolvê-la nas ciências exatas como uma forma de aproximar os estudantes das complexidades trazidas no raciocínio matemático de forma prazerosa e problematizadora com o contexto diário presentes nos territórios vividos por eles.

## Referências

ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de. **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf)

BUENO, M.; KOEHLER, S.; SELLMANN, M.; SILVA, A.; PINTO, A. **Inovação didática-projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior**: uma experiência com “peer instruction”. Janus, vol.9 número 15, 2012.pp. 8-14.

FERNANDES, Jader Cristian. Google Forms. In: ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de(org.) **Inovação e Renovação Acadêmica**: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**.- 5ª ed. -São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. M; MASETTO, Marcos T.;BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**.-21ª ed.rev. e atual.-Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)

\_\_\_\_\_. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre**

mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em:[http://www2.eca.usp.br/moran/wp/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)

ORTEGA, José Luís Nami Adum; MENUZZI, Marcelo Botelho Gonçalves Arruda; KNITTEL, Tânia Filomena; SILVA, Erica Ramos Rocha. **SALA DE AULA INVERTIDA: AVANÇOS NA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR.** Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ARTIGO%201%20-%20SAI.pdf>

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. Ed. –Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Monalisa Cardoso. **A COMBINATÓRIA:** abordagem em documentos oficiais, em resultados de pesquisas e em livros didáticos do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456>

[789/17752/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Monalisa%20Cardoso%20Silva.pdf](789/17752/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Monalisa%20Cardoso%20Silva.pdf)

SILVEIRA, Adriano Alves da. **Análise combinatória em sala de aula: uma proposta de ensino e aprendizagem via resolução, exploração e proposição de problemas.** Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2699>

SOUZA, Affonso; SOUZA, Flávia. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem:** Relato de aplicação no ensino médio. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3315/1/ACSS30112016.pdf>

VALENTE, J. **Blended learning e as mudanças no ensino superior:** a proposta da sala de aula invertida. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>

### **CINECLUBE NA ESCOLA: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

**Aline Vasconcelos dos Santos**

Especialista no ensino de Matemática e Física, IFPE, e-mail: avs.2@hotmail.com



<http://lattes.cnpq.br/1378405601719651>

**Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos**

Mestre e Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPE, e-mail: heltomvasconcelospenet@hotmail.com



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



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

**Marcela de Melo Soares Sales**

Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPE, e-mail:marcela.soares@ufpe.br



<http://lattes.cnpq.br/5794774054288543>



<https://orcid.org/0000-0002-6638-6458>

**Ana Karoline de Carvalho Silva**

Mestranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPE, e-mail: karolcarvalho869@gmail.com



<http://lattes.cnpq.br/1898437974018542>



<https://orcid.org/0000-0001-5645-2725>

### **Introdução**

*“É curioso como as cores do mundo real parecem muito mais reais quando vistas no cinema” (BURGESS, 2012, p. 89).*

A educação está a atravessar um período de esperanças e incertezas. Isso pode ser observado, claramente, na aproximação entre educação e tecnologias da informação e comunicação, que requer novas metodologias e mudanças do ambiente de ensino, cabendo ao educador estabelecer um grau de sintonia entre elas. É pensando nisso e em valorizar as produções artísticas do cinema, associada à reflexão trazida pelas múltiplas disciplinas do currículo escolar que este projeto propõe a criação de um cineclube, uma oportunidade ímpar de interação entre estudantes e professores para debates sobre temas relevantes de seu cotidiano.

Essa discussão propicia uma análise e percepção apurada dos fatos ajudando os educadores a testemunharem/exemplificarem conceitos dos parâmetros curriculares das suas respectivas áreas do conhecimento nas aulas, dinamizando assim a prática docente. Vale destacar o que relata Pereira (2007, p. 10):

Somente a prática reflexiva traz novas perspectivas ao processo educativo. Nós educadores precisamos constantemente buscar referenciais, discutir práticas, propor novas reflexões. Espaços de interação voltados aos educadores são caminhos importantes nessa busca reflexiva.

---

Freire (1996, p.43) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” e os recursos audiovisuais além de possibilitar um conhecimento amplo do mundo, divulgando fatos históricos e auxiliando na compreensão dos problemas contemporâneos, permitem interpretar as temáticas proporcionando a criação de novas mensagens, conceitos e informações.

A utilização desses recursos contribui para o desenvolvimento cognitivo, segundo a Teoria de Aprendizagem de Vygotsky que se dá por meio da interação social, a qual é mediada pela articulação entre a linguagem e a ação, como também pela emancipação da aprendizagem no intervalo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde ocorre o conhecimento real, aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial, aquele que necessita do auxílio de outras pessoas para atingi-lo, ambos são favorecidos com a utilização de exercícios audiovisuais que podem impulsionar sentimentos por meio dos sentidos do indivíduo.

O objetivo da implementação de projetos dessa natureza é fomentar nos educandos reflexões e debates a partir de obras cinematográficas.

### **Revisão da Literatura**

A linguagem audiovisual transmitida pelos filmes apresenta-se como um recurso facilitador na construção de conhecimentos porque integra a realidade individual com o meio e assim é possível desenvolver nos alunos a sensibilidade e a percepção do universo (ARROIO; GIORDAN, 2007). O cinema na sala de aula deve ser encarado de uma maneira mais séria e profunda em relação aos atuais recursos didáticos. O uso das imagens precisa ir mais a fundo, mergulhar na imaginação e trafegar por caminhos jamais vistos, entendendo as atitudes dos personagens. “A imagem deverá ser a fonte do conhecimento, da reflexão (CARMO, 2003, p. 73).

Sobre a escolha do filme, Carmo (2003) destaca uma questão interessante: os filmes devem ser separados por idade ou escolaridade? Existem alunos que foram retidos em algum ano letivo ou que iniciaram sua escolaridade após a idade correta tendo um atraso escolar, e há aqueles que de alguma maneira antecederam sua entrada no primeiro ano. Embora eles não sejam maioria, o professor deve fazer uma média de idade da turma e assim verificar o melhor filme a ser escolhido, levando também em consideração a maturidade e o contexto sociocultural do grupo. Se achar necessário o docente pode passar alguns títulos a eles e deixar que selecionem as obras.

O diálogo entre cinema e educação consiste nas possibilidades de apoiar projetos pedagógicos que possam abordar a linguagem cinematográfica em diferentes campos educacionais, promovendo debates e reflexões que potencializem os processos de transformação social. Aproximando mais o olhar para a educação, contempla-se o diálogo com os pares, a partir da voz de quem é educador e cinéfilo, mediando apostas e possibilidades da entrada do cinema no espaço escolar; neste momento do trabalho, o foco é maior na educação e nos caminhos tortuosos que a escola enfrenta para cuidar do cinema (ALVES; MACEDO, 2010 p. 9).

Martin (2003, p.16) nos esclarece sobre a linguagem cinematográfica:

Convertido em linguagem graças a uma escrita própria que se encarna em cada realizador sobre a forma de um estilo, o cinema tornou-se por isso, mesmo um meio de comunicação, informação e propaganda, o que não contradiz, absolutamente, sua qualidade de arte.

Segundo regulamentação da Agência Nacional de Cinema (ANCINE) em sua Instrução Normativa (BRASIL, 2007, p.3) define:

Art. 1º Os cineclubes são espaços de exibição não comercial de obras audiovisuais nacionais e estrangeiras diversificadas, que podem realizar atividades correlatas, tais como palestras e debates acerca da linguagem audiovisual.

Art. 2º Os cineclubes visam: I. A multiplicação de público e formadores de opinião para o setor audiovisual; II. A promoção da cultura audiovisual brasileira e da diversidade cultural, através da exibição de obras audiovisuais, conferências, cursos e atividades correlatas.

---

O cineclube no Brasil tem sua origem no modelo francês, sendo o primeiro registro em 1928 com a publicação da revista “O Fã” que colaborou na discussão sobre o do cinema e naquele momento discutia a resistência, conforme Lisboa (2010, p. 362-363):

A história do primeiro cineclube brasileiro, o Chaplin-Club, fundado no Rio de Janeiro em 1928 [...] Apesar do importante papel desempenhado pelo Chaplin-Club e sua revista na formação, no Brasil, de críticos preocupados com aspectos formais do cinema, dos seus artigos parecem buscar um conceito de qualidade técnica no cinema mudo dos Estados Unidos. Aparentemente não há uma vinculação com o trabalho crítico do cinema francês [...] entretanto do movimento francês, ficava a ideia do cinema como manifestação artística da modernidade. Da geração crítica dos anos 1940, sabemos que Paulo Emilio Salles Gomes aprimorou suas ideias sobre o movimento de cineclubes após seu exílio na França (1937) e seu contato com a experiência do Front Poultaire.

Na tentativa de promover mudança real no método de ensino, baseia-se na teoria de Vygotsky, pois enfatiza que “[...] a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 266).

Segundo Lefrançois (2008, p. 266), o tema singular mais importante de Vygotsky pode ser resumido em uma frase: “a interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição.” Por interação social entende-se interação cultural, ou seja, a cultura e a maneira como cada aluno se relaciona na sociedade é essencial para seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, deve-se levar em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada aluno que seria: “O que a criança inicialmente consegue fazer apenas junto com adultos e seus iguais, e na sequência o faz de forma independente” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 269).

Partindo do pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem não deve se deter apenas no tradicionalismo do cumprimento de atividades, o aprendizado para ser plenamente alcançado necessita, muitas vezes, da ruptura da rotina escolar. Por conseguinte, cabe à equipe pedagógica buscar alternativas atraentes e significativas, o que pode ser feito por intermédio de uma proposta como essa, pois o filme serve como um instrumento para debater assuntos complexos como: violência, exclusão social, sexualidade, injustiça, entre tantos outros que fazem parte do cotidiano dos educandos e professores, além de ser uma oportunidade de representação audiovisual de conceitos abordados nas ministrações das aulas.

Em vista disso, a arte cinematográfica permite: o testemunho de situações chocantes que levam à reflexão; a observação de modos de vida distintos, aguçando a curiosidade e fomentando diálogos que visam dirimir preconceitos enraizados. Assim, é evidente a relevância desse recurso nas diversas disciplinas do currículo, possibilitando um espaço de discussão permanente dentro da escola, além de fortalecer a integração entres estudantes e professores.

Esse projeto também foi idealizado para atender a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, parágrafo oitavo, é expresso que **“A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.”** (BRASIL, 1996, p. 16, **Grifo nosso**). Essa lei é o reconhecimento da importância audiovisual no processo formativo da educação, mostrando a necessidade da escola em dispor de condições para aplicação desse recurso.

### **Propostas Metodológicas para a Construção do Cineclube**

O Cineclube deverá ser realizado uma vez ao mês no contraturno das turmas favorecidas, com a supervisão do professor idealizador e acontecerá seguindo as etapas abaixo:

Na primeira etapa será feita a seleção do filme, obedecendo aos seguintes critérios: conteúdos trabalhados em sala de aula (como forma de reforço), problemática vivenciada na escola (levando à reflexão e à sensibilização dos estudantes), resolução de déficits educacionais dos estudantes (após avaliação diagnóstica das turmas pelos docentes).



A segunda fase implica a necessidade de interação entre os professores com sugestões de filmes que abarquem temáticas de múltiplas disciplinas e para isso, em apêndice, segue uma tabela na qual os educadores devem expressar as sugestões de filmes e os conteúdos contemplados, facilitando a construção de atividades para serem aplicadas após as sessões.

Na terceira etapa acontecerá a exibição do filme em uma sala, que deverá estar arrumada semelhante a um cinema, com produção de ingressos, cadeiras enfileiradas, distribuição de pipocas, refrigerantes e/ou suco natural, sala de aula escurecida, favorecendo a ludicidade da prática.

A quarta etapa consiste no debate sobre o filme, ao término das sessões, como também a distribuição das atividades propostas pelos educadores. Os materiais a serem usados são: projetor, computador, cadeiras, copos descartáveis, saquinhos para pipoca, milho para pipoca, refrigerante ou suco natural.

Cabe destacar a relevância na proposição de atividades para produções audiovisuais pelos estudantes, no intuito de também serem expostas nas sessões, uma vez que os aparelhos celulares e aplicativos de edição de vídeos simples tornam factível essa tarefa, podendo abordar problemas enfrentados nos respectivos territórios vividos dos educandos e educadores.

Pode-se observar na Figura 1, abaixo, a construção de um Cineclube na Escola Intermediária José Quirino, no Distrito da Vila do Pará, em Santa Cruz do Capibaribe- Pernambuco (PE).



**Figura 1** - Cineclube na Escola Intermediária José Quirino, Vila do Pará.  
Fonte: Antônio Héltton Vasconcelos dos Santos, 2020.

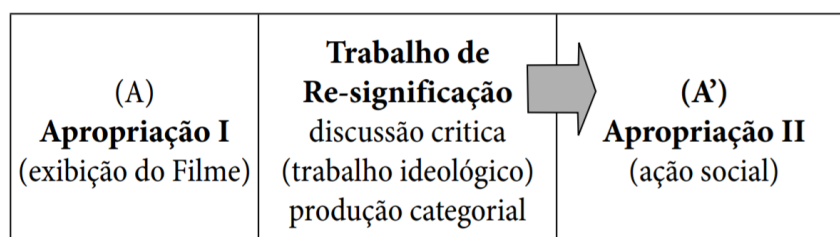
É interessante, ao fim do semestre, fazer uma visita técnica ao cinema mais próximo às escolas para que a comunidade escolar possa compreender a função social do referido equipamento urbano (Figura 2).



**Figura 2** - Excursão Pedagógica para o Cinema .  
Fonte: Colégio Tavares de Souza, 2021.

O Cineclube como prática pedagógica que gere criticidade nos estudantes parte da constituição

de um processo contínuo intelectual-moral de apropriação efetiva da mensagem transmitida pela obra assistida. Para isso, o sujeito-receptor/sujeito-produtor precisam participar de ações capazes de realizar um trabalho ideológico de discussão da percepção dos estudantes sobre a proposta temática de cada filme. Deste modo, Alves e Macedo (2010) aponta na Figura 3 a sequência em que deve ocorrer o trabalho do Cineclube como experiência crítica.



**Figura 3** - O Trabalho do Cinema como Experiência Crítica. Fonte: Alves, 2010, p. 10.

Esta apropriação processual (A) é a verdadeira apropriação no sentido de que ela não se confunde com a primeira apropriação meramente formal (A') que ocorre com a exibição do filme. Deste modo, temos na prática do cinema como experiência crítica, a primeira apropriação (exibição) (A'), e depois, um processo de re-significação (discussão/trabalho ideológico/produção categorial) que representa, no seu vir-a-ser, a verdadeira apropriação (A). Como resultado do processo de trabalho catártico, o sujeito humano se reencontra com o produto de sua atividade histórica alienado de si. A grande arte é o produto humano mais digno no plano coletivo; e o sujeito humano, ao se reapropriar dela, encontra-se consigo mesmo como ser genérico capaz de intervenção histórica (ALVES; MACEDO, 2010, p. 13).

## Conclusões

Conclui-se que o emprego de metodologias que utilizem recursos audiovisuais favorece o processo de ensino-aprendizagem, à medida que aguça nos estudantes o desejo em participar ativamente do processo educativo. No caso da implementação de um Cineclube nas escolas, além destes atributos tem-se a formação crítica e analítica, posto que as obras trazem nuances de diferentes problemáticas que muitas vezes são contextualizadas pelos educandos e educadores em seus respectivos territórios vividos.

Ademais, a arte cinematográfica possibilita uma conexão com os parâmetros curriculares, de modo a viabilizar os diálogos dos saberes entre os professores e as múltiplas disciplinas. Os debates que ocorrem posteriores à sessão dos filmes, mediados pelos docentes, propiciam aos discentes o protagonismo do discurso e a interação costurada pela opinião e holística de cada um. Por fim, é praticado o respeito à diversidade e às percepções individuais, sendo exercitado nas escolas para que sejam formados cidadãos conscientes do seu papel e da sua representatividade nos contextos em que habitam, resultando em verdadeiros sujeitos políticos.

## Referências

ALVES, G.; MACEDO, F. **Cineclube, Cinema e Educação**, São Paulo: Práxis, 2010.

ANCINE. **Instrução Normativa nº 63 de 02 de outubro de 2007**. Disponível em:

<<http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativasconsolidadas/instruonormativa-n-63-de-02-de-outubro-de-2007>> Acesso em: 03 abril. 2021.

ARROIO, A.; GIORDAN, Marcelo. **O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino**. 2007 Disponível em: [http://www.ritla.net/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=154](http://www.ritla.net/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=154). Acesso em 03, abril, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

---

BURGEES, A. **Laranja Mecânica**. São Paulo: Aleph, 2012.

CARMO, L. **O Cinema do Feitiço Contra o Feiticeiro**. Revista Ibero Americana de Educação, nº 32, 2003, p. 71-94.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFRANÇOIS, G. R. Teorias da Aprendizagem. **Cengage Learning**. São Paulo, 2008, p. 266, 269.

LISBOA, F. S. G. **O cineclubismo na América Latina**: ideias sobre o projeto civilizador do

movimento francês no Brasil e na Argentina. In: História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual. 2. ed. CAPELATO, Maria Helena et al. (Orgs. ) São Paulo: Alameda, 2011. p. 357-37.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PEREIRA, E. C. **Cinema na escola**. Disponível em:

<https://patriciaoliveirasilva.blogspot.com/>.

Acesso em: 20-10-2021

## **O PAPEL DO ARTESANATO EM UNIDADE PRISIONAL – ARTE E TERAPIA**

**Thalys Araujo de Queiroz**

*Especialista em Educação com ênfase no Ensino fundamental e médio, UNOPAR, Professor Estatutário na Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe - PE, e-mail: professorthalysgeo@gmail.com*



<http://lattes.cnpq.br/0727211808519056>

### **Notas Introdutórias**

O artesanato é uma expressão artística do homem feita manualmente (seja com o auxílio de ferramentas ou não) que podem ser relacionadas a cultura e história de uma determinada região. Geralmente os artesãos produzem suas peças em ambiente familiar ou por meio de oficinas e usam matérias primas naturais, como a terra, areia, barro, pedra, madeira entre outros. Por se utilizar de matéria prima natural, o custo para a fabricação é bem menor (PORTAL UOL, 2021).

Essa atividade também pode ser feita com materiais recicláveis o que contribui para a sustentabilidade ambiental. Ademais, o tempo utilizado para se produzir é muito maior, já que, ao contrário das grandes fábricas, a produção de artesanato não é feita em série.

Quando o homem começou a manusear os elementos da natureza para atender suas necessidades – como polir pedras, fabricar tintas naturais e esculpir em madeira – o artesanato começou a ganhar forma. Os seres humanos buscam solucionar as dificuldades enfrentadas de forma criativa. Ao sentir vontade de dar forma aos sentimentos e registrar o cotidiano os povos passam a usar a Arte, um exemplo são as pinturas rupestres (PORTAL UOL, 2021).

Depois desse período, a sociedade foi evoluindo tecnicamente aprendeu a Arte de tecer fios, costurar, construir objetos em madeira e foi então que aconteceu a revolução do artesanato em que se passou a ser uma profissão. Surgiram as oficinas, onde os artesãos realizavam seus trabalhos.

Porém, tudo mudou com um ponto crucial na história: a Revolução Industrial que promoveu mudanças nos sistemas produtivos, passando a padronizar e mecanizar os produtos. Engels (2010) relata que o retrato das pessoas nesse período na Inglaterra é tido como um ser explorado, que trabalhava exaustivamente em condições insalubres nas fábricas. Com isso, o artesanato foi perdendo espaço, já que não havia muita valorização ao trabalho manual, posto que demorava mais para ser feito em relação ao fabricado nas indústrias. Ademais, tais produtos não conseguindo superar a lei da oferta e demanda.

O homem agora começava a desbravar seu caminho pelo capitalismo e a principal regra era produzir mais em menos tempo, sem responsabilidade socioambiental, desvalorizando os mestres e artesãos. Nos tempos modernos, o artesão tem ganhado cada vez mais espaço, diante a valorização dos produtos no mercado, principalmente, com o impulso dado pelos serviços ligados ao turismo regional.

No Brasil, as maiores formas de artesanato estão ligadas à cultura de uma determinada região. Isso se deve ao fato de que o turismo é uma das maiores fontes de renda para o artesão, e geralmente, ao viajarmos para um lugar, queremos trazer de lembranças em forma de arte. Um exemplo disso são os bonecos de barro representando cangaceiros do Nordeste ou as imitações de artefatos indígenas para decoração. O objetivo principal deste capítulo é compreender o papel do artesanato na unidade prisional.

Diante disso, percebe-se que o fator importante é que essa atividade ajuda no desenvolvimento da capacidade de se expressar, interagir, registrar sua cultura e expandir sua criatividade. Por esses e outros fatores, o artesanato é usado como prevenção de problemas como transtorno de humor, ansiedade, depressão e outras doenças mentais pelo seu caráter terapêutico.

---

## O trabalho dos reeducandos na unidade prisional

A Lei de Execução Penal do Brasil permite atividades educativas, a mesma tem como objetivo proporcionar condições harmônicas de integração social do condenado. Como tange o artigo 28 da referida Lei.

[...] Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva.

Art. 32. Na atribuição do trabalho deverão ser levadas em conta a habilitação, a condição pessoal e as necessidades futuras do preso, bem como as oportunidades oferecidas pelo mercado.

§ 1º Deverá ser limitado, tanto quanto possível, o artesanato sem expressão econômica, salvo nas regiões de turismo (BRASIL, 1984, p. 12).

Em 2019, a Secretaria Executiva de Ressocialização (Seres), inaugurou, através da Gerência de Produção, a loja “Seres Artesanato”, localizada no Engenho do São João, em Itamaracá, vende produtos feitos por detentos do sistema prisional de Pernambuco. São diversos tipos de trabalhos artesanais, produzidos por detentos de vários presídios do Estado, os trabalhos são expostos para o público em geral. Em relação às atividades desenvolvidas, o Secretário-executivo de Ressocialização Cícero Rodrigues, disse: “Os detentos têm acesso à atividade produtiva, melhor saída para a ressocialização, salário para ajudar a família, convívio social e presta uma importante contribuição ao patrimônio histórico do Estado” (PERNAMBUCO, 2019, p. 02).

O ano de 2020, foi marcado pelo alastramento da pandemia da Covid 19, que necessitou do trabalho dos detentos de vários presídios no estado de Pernambuco para a confecção de máscaras e jalecos descartáveis no abastecimento das unidades de saúdes, devido o uso excessivo nos hospitais para a proteção individual dos profissionais da saúde. O Diário de Pernambuco, fez uma matéria sobre esse trabalho, que dizia: “Em Santa Cruz, sete detentos passaram a fazer 200 batas descartáveis de tecido não tecido (TNT) diariamente. O conteúdo é encaminhado para o Real Hospital Português, do Recife, que doa o TNT como contrapartida” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, p. 02).

O trabalho desenvolvido nas unidades prisionais que viram arte está cada vez mais em destaque, não só por terem preço acessível, mas pela qualidade que é semelhante ao de grandes marcas de renome. Recentemente o Portal Folha de Pernambuco publicou uma matéria onde destaca o trabalho de um detento, que diz:

Um reeducando da Penitenciária Juiz Plácido de Souza, em Caruaru, no Agreste, produz brinquedos semelhantes aos encontrados em vitrines de grandes lojas, só que o material utilizado por ele na fabricação é totalmente reciclável. O homem de 26 anos, está há um ano e 11 meses na PJPS, onde aprendeu a produzir miniaturas de caminhões e carretas, inclusive com controle remoto (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2021, p.02).

Nesta mesma linha, os reeducandos da Unidade Prisional de Santa Cruz do Capibaribe – PE, também se utilizam de materiais recicláveis, para a produção de artesanato, como por exemplo, Jornais, livros velhos, folhas de papel ofício já usadas e até papelão, todos esses materiais seriam descartados, mas são reutilizados na produção de porta joia, jarros para decoração de mesas, porta lápis e porta-retratos.

Desta forma, o reaproveitamento de materiais que antes seriam descartados, agora eles são reutilizados na produção de artesanato na Unidade Prisional de Santa Cruz do Capibaribe – PE, ou seja, que antes se tornaria apenas resíduos torna-se arte nas mãos dos reeducandos. Vale ressaltar, que o trabalho com o artesanato, de fato é uma terapia, de forma que os reeducando que trabalham com essa atividade, dificilmente se envolve em confusões, como podemos observar no relato dos reeducandos a seguir:

E. A. S, 51 anos, que participa do Projeto Artesão Cidadão no Presídio Regional de Montes Claros – MG, que diz, “Quando estamos trabalhando desviamos a atenção das



confusões.” Já o reeducando M. C, 31 anos também participante do Projeto Artesão Cidadão no Presídio Regional de Montes Claros – MG, diz que: O artesanato é a melhor terapia que existe.” As atividades do Projeto Artesão Cidadão, ajuda no convívio entre os presos como podemos ver em um dos relatos extraídos da Cartilha Artesanato na Cella do Governo do Estado de Minas Gerais: “[...] Os detentos envolvidos no projeto Artesão Cidadão demonstram uma grande satisfação em realizar as atividades. A unidade prisional, por sua vez, percebe melhorias no comportamento e no melhor convívio com os demais presos [...] (MINAS GERAIS, 2013 p. 28).

Esse bom comportamento dos reeducandos que trabalham com o artesanato também pode ser notado aqui na Unidade Prisional de Santa Cruz do Capibaribe – PE nos relatos dos profissionais que trabalham diretamente nesta instituição. O que prova a importância dos efeitos terapêuticos do trabalho.

### **O artesanato produzido na unidade prisional de Santa Cruz do Capibaribe – PE**

Na Unidade Prisional de Santa Cruz do Capibaribe – PE é possível encontrar algumas formas de artesanatos, tais como, o artesanato desenvolvido com madeira (palitos de picolé), também é possível encontrar artesanato a base de papel (jornal, revistas, livros velhos e papel ofício). Outra forma de artesanato existente é o artesanato com linhas de poliéster, que é usada para confecção de pulseiras e outras peças.

No tocante ao artesanato desenvolvido com madeira é possível encontrarmos diversas peças, a exemplo de miniaturas de carros, caminhões, maquetes de casas, porta-jóias e porta-retratos. Nesta modalidade é possível perceber o nível de excelência dos artesãos, os detalhes das peças confeccionadas são de alto nível (Figura 1)



**Figura 1** - Artesanatos à base de palitos de picolé. Fonte: PP. Rogério, Apoio Educacional do PSCC

No que concerne ao artesanato feito com base no papel tem diversas possibilidades, sendo factível a confeccionar inúmeras peças, tais como, vasos para decoração, porta-lápis, porta-retratos, a maiorias dessas peças podem ser utilizadas como ornamentação de mesas armários e estantes em casas e escritórios (Figura 2).



**Figura 2** - Artesanato a base de papel. Fonte: PP. Rogério, Apoio Educacional do PSCC.

Já no artesanato feito com linhas de poliéster é possível encontrarmos peças como pulseiras, porta-isqueiros, colar, entre outros. Essa modalidade de artesanato tem se mostrado uma das mais complicadas de ser feita, pois falta à estrutura necessária para entrelaçar as linhas, para tecer as pulseiras, fazendo os desenhos desejados. Desta forma, o artesão é obrigado a improvisar para poder fazer sua arte o que dificulta ainda mais o seu trabalho além de aumentar o tempo de confecção de cada peça. Na Figura 3 podemos conferir alguns desses produtos.



**Figura 3**- Artesanato com uso de linha. Fonte: PP. Rogério, Apoio Educacional do PSCC.

Nas imagens anteriores pode-se perceber o belo trabalho dos reeducandos fazendo uso de diversos materiais para materializar arte em produtos para comercialização que a partir da habilidade e competências são construídos valores financeiros e morais.

## **Conclusão**

No decorrer deste capítulo percebe-se a relevância do artesanato em unidade prisional na perspectiva de arte-educação que se configura uma excelente atividade terapêutica, além de se apresentar como uma fonte de renda, meio de expressão e preservação das culturas locais, representatividade e valorização de pessoas e comunidades.

Destarte, conclui-se que oportunizar através da arte fortalece o resgate da autoestima, integridade psíquica dos sujeitos recluso da sociedade, bem como, favorece o desenvolver de habilidades de ressocialização e cooperação, trabalhando o autoconhecimento e problematizando novas perspectivas de vida, abre portas para um recomeço pessoal, buscando ampliar iniciativas educacionais integradas com saberes fomentados por vivências e práticas passados de geração a geração, logo sendo um catalizador de culturas.

## Referências

RASIL. **Lei de Execução Penal n. 7.210**. Brasília: Congresso nacional, 1984.

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. (B. SCHUMANN, Trad.) São Paulo: Boitempo, 2010.

FOLHA DE PERNAMBUCO. Reeducandos utilizam a arte como instrumento de ressocialização e de expressão de seus sentimentos. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/reeducandos-utilizam-a-arte-para-expressar-seus-sentimentos-durante-a/173811/>. Acesso em: Out. 2021.

MINAS GERAIS, Governo de. **Artesanato na Cela**. Disponível em: [file:///C:/Users/pc/Desktop/Anexo%20Escola r/TCF/Cartilha-Artesanato-na-Cela.pdf/>](file:///C:/Users/pc/Desktop/Anexo%20Escola%20r/TCF/Cartilha-Artesanato-na-Cela.pdf/) Acessado em 28/10/2021 às 11h00min.

PERNAMBUCO, Governo de. **Seres reforça trabalho de produção agropecuária com reeducandos da Penitenciária de Itamaracá (2019)**. Disponível em: <https://www.seres.pe.gov.br/noticia/1986/seres-reforca-trabalho-de-producao-agropecuaria-com-reeducandos-da-penitenciaria-de-itamaraca/>. Acesso em: 30-10-2021.

PORTAL UOL. **Artesanato** - Cerâmicas, rendas e outros tipos de artesanato brasileiro. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/artesanato-ceramicas-rendas-e-outros-tipos-de-artesanato-brasileiro.htm>. Acesso em: Out. 2021.

## **VÍCIOS DE LINGUAGEM NAS UNIDADES PRISIONAIS: O CASO DO PRESÍDIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE**

*Alcimário de Lima Silva*

*Professor da Rede Estadual de Pernambuco, e-mail: [alcimariolima@hotmail.com](mailto:alcimariolima@hotmail.com)*



<http://lattes.cnpq.br/1821323767080019>

### **Introdução**

A necessidade de uma comunicação efetiva sempre foi preocupação social ao longo dos tempos. O presente capítulo evidencia a diversidade linguística entre pessoas privadas de liberdade (PPL) no Presídio de Santa Cruz do Capibaribe-PE. O contexto de convivência na prisão é algo difícil e exercer uma comunicação eficiente é algo essencial. Saber estabelecer uma interação comunicativa compreendida por todos, é sinônimo de inclusão do sujeito no meio social marcado pela variedade linguística como comprovada adiante.

Há variedades que são alvos de preconceitos e julgamentos subjetivos por determinados grupos sociais, que não conhecem ou simplesmente ignoram a diversidade da língua portuguesa, desconhecendo ou negando o processo sócio-histórico do país.

A língua apresenta “tipos” de variação dialetal do qual são caracterizados por fatores específicos, como faixa etária, condição social, lugares diferentes, regiões diferentes etc. As variações linguísticas podem ser do tipo diafásica, que consiste no uso da língua no contexto comunicativo – a ocasião; diatópica, que representa as variações regionais; ou ainda, diastrática, enquanto variação pertencente a um grupo social específico onde detém gírias, jargões. As variedades linguísticas fazem parte da formação social e histórica de cada comunidade, por isso, o preconceito é resultado de avaliações rasas e subjetivas.

Será que a forma como as pessoas privadas de liberdade se comunica deve ser desconsiderada e não passível de análise e compreensão? Quais os fatores determinantes que caracterizam o contexto social comunicativo? Como se dá a interação entre pessoas nesse contexto de pluralidade cultural? São perguntas relevantes quando é analisado o papel da escola dentro de unidades prisionais que é de ressocialização e reinserção social.

Nesse contexto, é importante destacar que O (a) professor (a) não somente “ministra aula”, mas leva os alunos a refletir e a entender os fenômenos da língua, construindo uma visão global da realidade. Nas primeiras semanas de aulas, peculiaridades na forma de comunicação foram observadas, fomentando a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a variedade linguística no contexto prisional, isso se deu por meio da identificação de palavras e expressões usadas no cotidiano dentro da prisão.

### **Material e Métodos**

Além de algumas palavras e expressões anotadas durante as aulas, foi solicitado aos alunos do sistema prisional que trouxessem contribuições de outros, mesmo aqueles que não fizessem parte da escola (prisional). Com caderno, lápis e borracha, eles recolheram sessenta e quatro (64) palavras e expressões que fazem parte do dia a dia. É importante salientar a limitação ao acesso de outros meios, por segurança, pois se trata de pessoas privadas de liberdade (PPL).

## Resultados e Discussão

A língua regional é que detém fatores *sociais* e *culturais*, a partir desses pontos surgem às peculiaridades da fala, assim, em nenhuma região brasileira fala-se “o melhor português”. Nesse sentido, levando em consideração o contexto social do Presídio de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Dessa maneira, destaca-se dois tipos de variação da língua portuguesa: *diatópica* e *diastrática*, sendo a primeira relacionada aos diversos espaços geográficos e a segunda com a identidade dos falantes, a organização sociocultural e seu contexto de vivência. No quadro abaixo há palavras e expressões colhidas de acordo com o exposto em Material e Métodos:

**Quadro 1**-Palavras e Expressões da Variação Linguística

<b>Palavras e Expressões</b>	<b>Variação da língua</b>
Amar	Flor roxa
Apelido	Vulgo
Aproveitar-se de algo que não contribuiu	Pegar o trem andando
Aquecedor	Perereca
Banana	Macaco
Banheiro	Boi
Boas conversas	Lusa
Bolacha	Arranha o céu
Brigar/discutir	Só os dois
Brincadeira	Um quartim
Bunda	Mala
Cachaça/aguardente	Maria louca
Calcinha	Tirinha
Carta	Catatau
Casal que ama	Ratão e ratona
Celular	Rádio/pam
Chip	Placa/coração
Colega	Comparsa
Colher	Pá
Comida bem preparada	Comida federal
Corda	Tereza
Covarde/covardia	Judas
Cueca	Coruja
Doenças íntimas	Gogoia
Dono de lanchonete	Gato
Dormir	Tirar castelo
Enganar/trapaceador	Cavalou/Boca de cavalo
Falar mal da família alheia	Jogar ideia fora
Fazer coisas erradas	Mancadas
Ficante	Sardinha



Homossexual	Tchotcha
Leite	Cal
Luta/ lutar	Box
Mãe	Rainha
Medroso	Comediagem
Morrer	Virar balão
Esposa/namorada	Dona
Munguzá	Chá de burro
Na dificuldade	Tirar veneno
Não querer ceder	Só nos peitos
Ovo	Careca
Pedir coisas a parentes	Extorquir (no bom sentido)
Pedir algo/livrar-se	Livrar a cara
Pênis	Palhaço
Pessoas que acreditam em tudo sem averiguar	Mente de pipoca
Pessoas seguras	Mente blindada
Preso	Rato
Refeição	Boia
Relembrar conversas	Esticar chiclete
Resolver problemas	Correr atrás
Roubo/roubar	Plano/fazer um plano
Ruim de banho	Gambá
Sapato	Carrim
Sarna	Bit bit
Segue preceitos bíblicos	Bença
Sem conversas	Cortar o fio
Short	Tirada
Stress/estresse	Castelo
Telefonar	Fazer uma linha
Toalha	Colete
Trabalho	Correria
Transar	Relaxar/trocar
Transferências de presos para outra unidade	Ir de bonde
Vagina	Malote

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Essas palavras e expressões são usadas no cotidiano dos alunos e outros que não fazem parte da escola. São informais e estão ligadas especificamente à instância social. Algumas pessoas de fora podem ter outros entendimentos, pois muitas dessas construções fazem parte desse grupo social.

Compreender o real significado, constitui-se positivamente. Ao observar a estrutura de algumas, dá para entender seu significado, já outras, não. Contextualizando algumas delas obtemos as seguintes formas:

**Quadro 2 - Palavras e Expressões contextualizadas (PPL)**

<b>Conhecimento comum</b>	<b>Variação</b>
Carlos é seguro de si!	Carlos tem mente blindada!
Ele acredita em tudo, não analisa!	Ele tem mente de pipoca!
Ele foi dormir!	Ele foi tirar castelo!
Fernando morreu!	Fernando virou balão!
João gosta de relembrar histórias!	João gosta de esticar chiclete!
Pedro foi transferido para outra unidade.	Pedro foi de bonde!
Quero uma dose de cachaça/aguardente.	Quero uma dose de Maria louca!
Vou escrever uma carta.	Vou escrever um “catatau”.

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Na relação comunicativa entre professores, discentes e também outras que, por algum motivo, venham a ter contato com pessoas privadas de liberdade (PPL) é justificável que o preconceito linguístico não seja fomentado. Assim, essa afirmativa estende-se a outras unidades prisionais pelo Brasil, pois, certamente, desenvolveram uma variedade da fala, levando em consideração aspectos sociais e culturais de sua região. Segundo Bagno (2007, p. 16):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

Reflexão sobre a língua leva-nos a entender que os fenômenos são inerentes, pois a língua é viva e transformasse. É lógico que o modo de falar faz parte do ambiente social e não tem pretensão de substituir a Norma Culta da Língua Portuguesa. É necessário abordar a adequação para cada situação de uso, cada contexto de comunicação. O respeito a essa diversidade é um princípio básico de cidadania, em que todas podem e devem ser expressas e não estigmatizadas. É inquestionável a relevância dessa proposta de abordagem, pois traz reflexão na formação de sujeitos conscientes em relação a língua materna. Mussalin e Bentes (2007, p. 17) afirmam que:

A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste caso o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo. A sociedade reage de maneira particularmente consensual quando se trata de questões linguísticas: ficamos unanimemente chocados diante da palavra inadequada, da concordância verbal não realizada, do estilo impróprio situação da fala [...]

Enquanto docentes, é importante compreender a variedade linguística como modalidade válida de comunicação, corroborando assim, para o desenvolvimento de um conhecimento embasado, propiciando momentos de pesquisa e reflexão. Entende-se também a relevância dessa proposta, pois traz para sala de aula a diversidade cultural do meio social do aluno, entendendo sua particularidade contribuindo para o respeito, porque é uma característica de identidade onde através dela podemos nos identificar. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

---

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores, e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

A variação linguística é vista com preconceito levando à discriminação, assim, surgem problemas na interação comunicativa, tornando a escola e outras instâncias sociais em ambientes de exclusão social, pois o sujeito não sente-se livre. É claro que, a Norma Culta da Língua Portuguesa deve ser estudada e tem caráter oficial. Mas, analisar aspectos que levam certo grupo social a desenvolver outras formas de comunicação, é de extrema importância! Mostrar que existem formas adequadas a cada situação de uso é fundamental.

De fato, sem uma abordagem eficaz, sem buscar entendimento global do assunto, não trazendo exemplos do cotidiano e não levando em consideração que é uma característica inerente da língua portuguesa, por fatores sociais, culturais de construção social ao longo dos tempos; faz surgir preconceitos, considerando determinada variação “errada”: tipos de posicionamentos oriundos do ensino “tradicional”.

## Conclusão

Portanto, o texto corrobora para formação de cidadãos críticos sobre a realidade do seu meio e o respeito à pluralidade cultural e linguística, rejeitando preconceitos, muitas vezes disseminado na própria escola, contribuindo de maneira justa na formação do sujeito.

A presença da escola na prisão tem caráter significativo, pois presta serviço fundamental à sociedade, traçando caminhos para que pessoas privadas de liberdade possam se ressocializar e serem reinseridas socialmente, por meio de um entendimento da capacidade de comunicação em diferentes contextos sociais que venham a ter acesso na vida fora da prisão.

A sociedade é dinâmica, as relações interpessoais se estabelecem através dos falares, principalmente quando está privado de liberdade. Possuir capacidade comunicativa que seja compreendida nesse meio é de extrema relevância, por estar ligada à interação e a inclusão social. É uma necessidade unir o tema discutido à prática pedagógica, pois colabora no processo de ensino aprendizagem, salientando sempre o caráter oficial da Língua Portuguesa.

Objetiva-se, assim, mostrar particularidades da língua entre pessoas privadas de liberdade (PPL) do Presídio de Santa Cruz do Capibaribe-PE; a abordagem pedagógica e, claro, a responsabilidade social de tratar um assunto que, muitas vezes, pessoas são alvos de preconceitos e exclusão social em virtude da maneira de falar e expressar seus pensamentos e suas ideias.

## Referências

BORTONI-RICADO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. João pessoa: Ed. Universitária, 2009.

BAGNO, M., GAGNÉ, G., STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. - São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: **por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.p. 37-61.

CYRANKA. Lúcia F. M. Dos dialetos populares à variedade culta: **a Sociolinguística na escola**. Curitiba: Appris, 2011.


FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2007.

### **JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA GRE MATA NORTE DE PERNAMBUCO: PROJETO RESTAURANDO A MATA**

**Kátia Barbosa da Silva**

*Especialista em Psicopedagogia, Técnica do núcleo de articulação para proteção escolar da GRE Mata Norte e professora estatutária em Macaparana - PE, E-mail: katiabarbosa902@gmail.com*

 <http://lattes.cnpq.br/8076986973870064>

**Edineide Lima de Oliveira Silva**

*Especialista em Psicopedagogia, Coordenadora Geral de Planejamento e Articulação da GRE Mata Norte, E-mail: dineidelima@hotmail.com*

**Edivania Arcanjo do Nascimento Barros**

*Especialista em Gestão Pública, Gerente Regional da GRE Mata Norte, E-mail: edivaniaarcanjo@gmail.com.com*

#### **Notas introdutórias**

A Gerência Regional de Educação (GRE) Mata Norte no ano de 2018, realizou uma pesquisa sobre os tipos de violência presentes no âmbito escolar. No entanto, o que chamou a atenção foi o número exorbitante de estudantes emocionalmente abalados se automutilando, apresentando sintomas de depressão e ansiedade, fato este que ocasionava grande angústia à comunidade escolar.

Diante deste quadro, surgiram alguns questionamentos, dos quais destacou-se este: De que maneira a GRE Mata Norte poderia oportunizar à comunidade escolar momentos de autoconhecimento e reflexão, na perspectiva da humanização das relações pessoais e interpessoais no interior da escola e fora dela?

Em busca de subsídios, a GRE Mata Norte firmou uma parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), e juntos ofereceram um Curso Introdutório de Justiça Restaurativa, do primeiro módulo, contemplando 52 professores da Rede Estadual. Destes, quatro professores deram continuidade e realizaram os demais módulos do Curso de Facilitadores de Círculos da Justiça Restaurativa, e logo após deu-se início ao Projeto Restaurando a Mata, iniciando os processos circulares nas escolas com maior índice de vulnerabilidade com os estudantes.

Em 2019, a GRE Mata Norte em parceria com o Centro de Formação de Servidores e Empregados Públicos do Estado de Pernambuco (CEFOSPE), ofertaram o Curso para Facilitadores de Justiça Restaurativa com carga horária de 80h para vinte e quatro professores da Rede Estadual, os quais já tinham cursado o primeiro módulo. No mesmo período deu-se início a uma nova turma, para a oferta do primeiro módulo, contemplando vinte e cinco professores da Rede Estadual.

Atualmente a GRE Mata Norte conta com vinte e sete facilitadores atuantes no Projeto Restaurando a Mata, que tem como principal objetivo oportunizar aos servidores e estudantes, momentos de autoconhecimento e reflexão, na perspectiva da humanização das relações no interior da escola e fora dela.

---

A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa quantitativa, conforme afirma Richardson (1989), nesta abordagem a característica principal, é a aplicação da quantificação, para os dados coletados e para o tratamento dos mesmos, que é utilizada técnicas estatísticas.

De acordo com Ferreira (2015), que cita GODOY (1995), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas, dentre elas:

[...] o estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados e analisados inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto, desempenhando o pesquisador um papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados [...] (GODOY 1995, p. 62-63)

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada no ambiente escolar, onde neste contexto estão inseridos, entre outros, a equipe gestora e os estudantes, os quais mantêm contato diariamente. E foi com a colaboração de gestores escolares que os estudantes tiveram acesso e responderam a um *Google* Formulário, no intuito de diagnosticar os tipos de violência e o estado emocional dos estudantes das sessenta e duas escolas vinculadas à GRE Mata Norte.

Diante dos resultados obtidos e analisados, foram desenvolvidas ações para serem vivenciadas nas escolas a partir do primeiro semestre de 2019. Tais quais:

- Rodas de diálogos envolvendo gestores escolares da rede estadual e representantes da rede municipal com o tema Cultura de Paz nas Escolas, que contou com a participação do Juiz e Promotores da Comarca, membros do conselho tutelar, técnicos da Gerência de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (GEDIH/SEE/PE), psicólogos, psiquiatras, pedagogos – que discutiram o tema e sinalizaram algumas propostas.
- Realização de Círculos Restaurativos (Círculos de cuidados) na forma presencial nas escolas que foram identificadas com maiores vulnerabilidades, utilizando metodologias próprias. Inicialmente os círculos ocorreram com a equipe gestora e posteriormente com os estudantes.

Mediante o período de pandemia da COVID-19, com a paralisação das atividades presenciais nas escolas, a partir de março de 2020, surgiu a necessidade ainda mais latente de ajudar as equipes escolares a lidarem com esse novo momento peculiar. Colocamos em prática o planejamento do Restaurando a Mata, e executamos as seguintes ações, que ainda se encontra em andamento:

- Organizamos os facilitadores em Núcleos de Cuidados, pela proximidade geográfica das escolas onde atuam, para facilitar a comunicação e execução das atividades propostas;
- Criamos o SELO! Aqui tem Justiça restaurativa”, para as escolas participantes;
- Criamos um atendimento individualizado via *WhatsApp* “Fale com a Justiça Restaurativa Mata Norte”;
- Realização de Círculos de cuidados virtuais, com diversos segmentos das escolas e GRE: professores, gestores, secretários escolares, estudantes, Educação do Campo, Mãe Coruja, equipes das GREs, Rede municipal, outros;
- Realização de Webconferência com os facilitadores para Relato de experiências com os Círculos de Cuidados;
- Mensagem diária de motivação (escrita e vídeos);
- Participação em momentos de reflexão em reuniões, a pedido das escolas;
- Lives com temas relativos a Justiça Restaurativa, felicidade e bem-estar;
- Momento da Justiça Restaurativa – Dialogando com a Justiça Restaurativa na Escola;
- Criação do Grupo de estudo pelos facilitadores;

Foram contabilizados setenta Círculos de Cuidados com os servidores das escolas. Esses momentos se deram on-line, fazendo uso de recursos tecnológicos e plataformas: *WhatsApp*, *Google*



*Meet, Google Formulário e Zoom.*

Em março de 2021 iniciou, mas uma ação do Projeto Restaurando a Mata, de forma on-line na Mata Norte, “Um chá para se cuidar”. Cujo o principal objetivo é promover um momento de autocuidado, um olhar se. Diante de um período vivenciado em todo o território nacional de sentimentos adversos advindos da pandemia. Um chá para se cuidar, teve como público alvo os servidores da Rede Estadual de ensino, estendendo convite para a Rede Municipal, Rede Privada, universitários. Os momentos se deram uma vez por semana, da qual se realizava uma inscrição através do Google Formulário. Os encontros contaram com dezesseis palestrantes de diversos segmentos do autocuidado, totalizando um público de 1.101 inscritos.

Em busca de novas ações, teve início em agosto de 2021, “A caravana da Justiça Restaurativa nas Escolas”. A primeira escola da Rede Estadual de ensino da Mata Norte, foi a Escola Elizabeth Lyra, localizada na cidade de Timbaúba. O primeiro contato foi com a equipe gestora, da qual foi apresentada a proposta do projeto. Seguindo toda uma programação mensal com os estudantes como apresentação da caravana, palestra sobre Comunicação não violenta e círculos de cuidados. O momento é conduzido por facilitadores em Justiça Restaurativa da Mata Norte.

### **Conhecendo o Projeto Restaurando a Mata da GRE Mata Norte de Pernambuco**

A Gerência Regional de Educação da Mata Norte de Pernambuco (GRE), diante das inquietações apresentadas por algumas equipes gestoras em 2018, realizou uma pesquisa nas suas sessenta e duas escolas da Rede Estadual, a fim de identificar os principais tipos de violências. Diante dos resultados da coleta dos dados podemos constatar que além das diversas violências, se destacou o número exorbitante de estudantes com o sistema emocional abalado.

Diante desta realidade a Gerente Regional Edivania Arcanjo em consonância com seus coordenadores de setores internos da gerência, criou um plano de intervenção em cima da Justiça Restaurativa. A gerência estando ciente que os círculos são conduzidos por facilitadores formados em Justiça Restaurativa. Ofereceu em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), um curso introdutório para facilitador em Justiça restaurativa a 52 professores da rede estadual de sua jurisdição.

Os círculos de construção de paz nas escolas (Figura 1), trazem a quebra de paradigmas da escola ser vista como um mecanismo de repasse de conteúdo, tendo um olhar para as questões internas que permeiam o ser. A CNV- Comunicação não Violenta, vem trabalhando dentro dos processos circulares a forma como eu convivo com os meus conflitos e do outro.



**Figura 1** - Círculos de construção de paz . Fonte: Kátia Barbosa da Silva, 2021.

Rosemberg (2006, p.22), diz: “Quando utilizamos a CNV para ouvir nossas necessidades mais profundas e as dos outros, percebemos os relacionamentos por um novo enfoque”. Nesta visão, podemos refletir sobre como a Comunicação não violenta começa, como eu vejo o mundo e como ele

---

reflete no meu dia-a-dia. O nosso corpo é emocional, ele dá informações para nós. Esse novo olhar não vai desmistificar a construção do eu, mas faz refletir sobre suas reações diante de um conflito e saber lidar com ele. Os processos circulares perpassam o educando, sendo trabalhando com toda a comunidade escolar, levando os participantes a se encontrar nas histórias de vida do outro e de si mesmo, onde não há um juiz de valor. Os participantes ao aceitarem estar num círculo, são vistos como ser, na essência humana, suas funções ficam fora daquele espaço protegido.

Pranys afirma que: “Círculos de construção de Paz[...], reúnem pessoas que se tratam como iguais e mantêm trocas honestas sobre questões difíceis e experiências dolorosas, num ambiente de respeito e atenção amorosa com todos. [...]. Os participantes do Círculo se beneficiam da sabedoria coletiva de todos.” (2010, p.18). Não é um espaço onde se tem divisão de saberes, nem de um julgamento, nem de imposições, mas a preservação dos valores inerentes ao ser humano, respeitando as diferenças e as dores que são carregadas consigo.

A escola ela vem nesse processo de acolhimento dos processos circulares, pois não é algo imposto e sim construído, de uma forma muito respeitosa, dos valores humanos, das dores que o outro carrega em si. E se for preciso, acontecer essa escuta, voltando-se um olhar para si, reconstruindo pontes para sua restauração a partir do seu próprio olhar- se.

Dos cinquenta e dois professores que realizaram o curso introdutório em Justiça restaurativa, quatro destes Maria Auxiliadora Diogo, Manoel Joaquim, Marilene Maria e Kátia Barbosa deram continuidade aos demais módulos do curso diretamente na sede da FUNDAJ em Recife. Os mesmos após sua formação, iniciaram na Mata Norte os processos circulares nas escolas com maior índice de vulnerabilidade. Em 2019, em parceria com o CEFOSPE, foram ofertados os demais módulos do curso de facilitadores. O curso formou vinte e quatro facilitadores, visto que já tinham o curso Introdutório, como também iniciou nova turma com o curso Introdutório atendendo vinte e cinco professores. Atualmente a Gerência conta com vinte e sete facilitadores em atuação.

O Projeto Restaurando a Mata, tem como principal objetivo oportunizar aos servidores e estudantes, momentos de autoconhecimento e reflexão, na perspectiva da humanização das relações no interior da escola e fora dela. Mediante o período de pandemia da COVID-19, com a paralisação das atividades presenciais nas escolas, surgiu a necessidade ainda mais latente de se ter um olhar para as equipes escolares a lidarem com esse novo momento peculiar.

Foi criado um atendimento online via *WhatsApp* “Fale com a Justiça Restaurativa Mata Norte”, esse atendimento era realizado por facilitadores de forma voluntária. Havia uma escala de horários, foi criado um regime interno da qual visava o sigilo e o bem-estar em cima das práticas restaurativas. Neste mesmo período iniciou os círculos de cuidados virtuais, seguindo todas as orientações da rede de facilitadores em justiça restaurativa. Esses círculos atenderam não só os servidores das escolas, mas os servidores da gerência e alguns municípios que solicitaram. Realizamos algumas lives com temas relacionados à justiça restaurativa, felicidade e bem-estar.

Nossos facilitadores também participaram de momentos de autocuidado, entendendo que precisamos estar bem para estarmos um com o outro. Os mesmos paravam para realizar estudos voltados à justiça restaurativa e os círculos a serem aplicados.

Em 2020, realizamos setenta círculos de cuidados com os servidores das escolas, esses momentos se deram on-line. Estes círculos atenderam alguns municípios que solicitaram para seus servidores, no âmbito da educação. Os resultados são evidentes, percebemos equipes gestoras, professoras, funcionários e estudantes revendo seu comportamento emocional, com relações sadias, baseadas no respeito às diferenças, na solidariedade e na interação humana. Os processos circulares, sendo reconhecidos como um espaço de escuta e respeito e empatia entre as pessoas. As Escolas começaram a buscar a Gerência Regional para agendar a realização dos Círculos de cuidados nas suas escolas, compreendendo seu valor subjetivo.

## Um chá para se cuidar

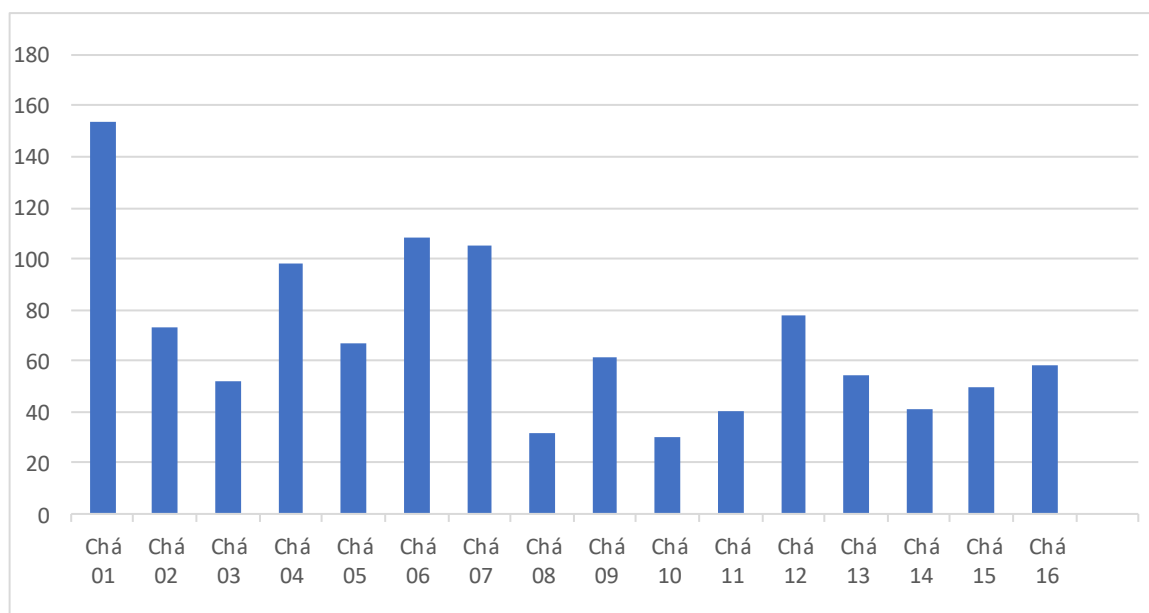
A fim de promover momentos de autocuidado, um olhar para si, direcionado a todos os servidores de educação da Rede estadual, Rede municipal, Rede privada e universitários. O projeto restaurando a mata lançou uma ação “Um chá para se cuidar”(Figura 2), que iniciou em março de 2021. Foram convidados palestrantes de áreas afins, com um viés voltado para o autocuidado. A gerência fazia a divulgação nas redes sociais e os interessados realizavam a inscrição através de um link disponibilizado.



Figura 2 – Encontro um chá para se cuidar. Fonte: Kátia Barbosa da Silva, 2021.

No ato da inscrição baseado no tema proposto, era respondido pelo participante um questionário. No intuito de se ter uma visão das emoções do público que estaria no encontro, no término das inscrições o técnico responsável pelo Núcleo de Articulação para Proteção Escolar- NAP fazia um relatório e repassava para o palestrante. Os encontros contaram com dezesseis palestrantes de diversos segmentos do autocuidado, totalizando um público de 1.101 inscritos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de Inscritos para o chá



Fonte: Autores, 2021.

Podemos constatar que um chá para se cuidar, obteve uma procura assídua, muitos depoimentos do quanto esses encontros que tinha duração de apenas 1 hora, pode oportunizar um olhar para suas inquietações, dores.

### Caravana da Justiça Restaurativa nas Escolas

A Caravana da Justiça Restaurativa nas escolas, ele vem a fim, de elevar a autoestima da comunidade escolar, com valorização dos talentos locais na perspectiva do autocuidado. Mobilizando a comunidade escolar para vivência da cultura de paz com todos os seus segmentos. Implantando as filosofias da Justiça Restaurativa na escola, como forma de mobilizar o autocuidado. Na Figura 3 observa-se o release convidado as comunidades escolares a participar



**Figura 3** – Release da caravana da justiça restaurativa nas escolas. Fonte: Kátia Barbosa da Silva, 2021.

A comunidade escolar estava apresentando problemas emocionais, ansiedade, falta de motivação, falta de perspectiva. Isto impactando fortemente no desempenho nas salas de aula, sejam presenciais ou remotas, bem como, afetando a saúde em todos os aspectos físicos, sociais, mentais e biológicos.

A caravana pretende atender as sessenta e duas escolas da rede estadual da mata norte. Inicialmente existe uma conversa com a gestão escolar da escola em atendimento, para apresentar o projeto e a consolidação de um calendário. Em seguida é realizado círculos com os servidores da escola. Com o objetivo de cuidar dos mesmos. Logo após, o projeto leva uma palestra para os estudantes sobre a essência da justiça restaurativa e seus objetivos, neste momento a escola faz uma apresentação cultural.

Conhecendo o que é justiça restaurativa, os estudantes são convidados a participar de uma palestra sobre Comunicação Não Violenta. No intuito de se ter auto olhar sobre suas práticas, tanto na escola, como na sociedade. Os círculos de cuidados eles vem como proposta logo após a palestra, esses



---

estudantes recebem o convite para estar conosco em um círculo. Essa ação teve início em agosto de 2021, na primeira Escola da Rede Estadual de ensino da Mata Norte, Escola Elizabeth Lyra que fica localizada na cidade de Timbaúba. O projeto atendeu às demais escolas como Escola Lions Club de Carpina, EREM Monsenhor Landelino.

## Conclusões

O Projeto Restaurando a Mata vem oportunizando momentos de autocuidado e reflexão em busca de rever sentimentos, emoções e atitudes inerentes do ser humano. Os resultados são evidentes, pois percebe – se que as equipes gestoras, professoras, funcionários e estudantes revendo seu comportamento emocional, com relações sadias, baseadas no respeito às diferenças, na solidariedade e na interação humana.

Os processos circulares, sendo reconhecidos como um espaço de escuta, respeito e empatia, faz com que as pessoas possam rever seus sentimentos e atitudes, primeiramente consigo, e consequentemente com o outro, estabelecendo uma construção de relações saudáveis.

As Escolas diante de suas peculiaridades, começaram a buscar a Gerência Regional para agendar a realização dos Círculos de Cuidados, objetivando a restauração da cultura de paz, evidenciando a sua essência.

## Referências

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de Construção de Paz**. 4ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2019.



### ***(RE)COLOCANDO A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE (GEOGRAFIA) NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA***

**Cláudio Jorge Moura de Castilho**

*Doutor em Geografia, Ordenamento Territorial e Urbanismo, professor da Universidade Federal de Pernambuco*

*E-mail: [cjmc@ufpe.br](mailto:cjmc@ufpe.br)*



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



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

#### **Introdução**

A educação é uma dimensão fundamental no processo de formação de cidadãos/ãs e mudança para melhor em qualquer sociedade, ideia que não necessita mais ser discutida, mas apenas viabilizada fazendo valer a legislação existente para implementá-la como direito social adquirido. O problema, portanto, reside no fato de que, no caso de um país da periferia do sistema do capital como o Brasil, a prática da educação continua acontecendo de acordo com a lógica voltada para a manutenção dos interesses das classes dominantes as quais, para manterem os seus privilégios tradicionais, fazem de tudo para que as classes trabalhadoras permaneçam sob seu domínio, subordinadas e oprimidas.

Urge, portanto, implementar uma educação que, respeitando a legislação socialmente conquistada, inverta a lógica acima colocada no sentido de fazer valer uma educação que liberte as classes trabalhadoras das suas condições de subalternização, exploração e opressão, para que futuramente sejam capazes de promover o diálogo socialmente necessário para a construção da sociedade efetivamente democrática. Razão por que o processo de educação deve acontecer enraizado nas condições (i)materiais do mundo como uma totalidade complexa em permanente movimento em algum sentido, o qual somente as vicissitudes da história podem apontar.

No âmbito do processo de educação, e sobretudo em contexto político de ameaça à educação e, também, ao saber geográfico, devemos (re)colocar a relevância do papel do ensino de Geografia na sociedade, na medida em que se faz necessário entender que, ao constituírem-se historicamente, as classes sociais usam o espaço – transformando-o permanentemente em seu território – de acordo com suas respectivas posições na estrutura social. Em uma sociedade de classes como a capitalista, sempre o território é usado como recurso para a acumulação permanente de capital, o que, contraditoriamente, é questionado pelas classes trabalhadoras que – compreendendo as raízes das contradições produzidas pelo sistema do capital e, por conseguinte, esboçando tensões e conflitos – buscam usar o território como abrigo e proteção.

Diante da problemática supracitada, o objetivo central do presente capítulo consiste na recolocação da relevância do ensino de Geografia na sociedade contemporânea, com a finalidade, sobretudo, de refletir acerca da possibilidade de detonar um processo de educação que questione o uso do território como recurso e que resgate as possibilidades para a concretização do uso do território como abrigo e proteção social.

Na perspectiva acima colocada, desejamos contribuir para uma educação que fundamente a atividade dos homens e das mulheres de pensar o espaço para nele se organizar, articular, mobilizar e reagir frente aos imperativos inerentes ao processo de criação destruidora do sistema do capital. Para isto, optamos pelo resgate de uma pedagogia revolucionária que fortaleça as lutas das classes trabalhadoras com vistas a superarem sua condição de classe dominada, subalternizada, explorada e oprimida, elevando-as culturalmente, pela consciência de classe, à condição efetiva de cidadania com vistas à concretização do socialismo.

Utilizamos-nos da abordagem do materialismo histórico dialético para a compreensão do mundo como uma totalidade complexa, de maneira aberta e dinâmica, para compreender o acontecer do processo de educação no âmbito do próprio movimento histórico permanente em algum sentido, a fim de elucidar o sentido das contradições, das tensões e dos conflitos sociais inerentes ao movimento do sistema do capital. Para viabilizar esta abordagem, lançamos mão dos seguintes procedimentos metodológicos: revisão da literatura sobre a temática ora tratada, conhecimento empírico do autor deste escrito sobre a realidade do ensino de Geografia em escolas públicas de municípios da Região Metropolitana do Recife (RMR), e conteúdo das falas dos/as estudantes de escolas situadas na referida região. Reconhecemos que, para complementar a discussão ora estabelecida, teria sido interessante ouvir e considerar também as falas dos/as professores/as, porém, isto não foi possível. Mas, pretendemos suprir esta ausência em outro momento.

O primeiro procedimento metodológico utilizado proporcionou o entendimento da complexidade do processo de reflexão acerca da educação e, simultaneamente, do ensino de Geografia como prática social relevante a ser retomada, no âmbito da relação histórica entre educação e sociedade; o segundo forneceu fatos e fundamentos para o aprofundamento da discussão ora travada; e o terceiro, fundamentado por meio de entrevistas abertas, diretas e informais, apontou críticas ao atual estado do ensino – de Geografia – na escala local bem como apontamentos gerais para formulação de propostas com vistas ao seu aperfeiçoamento no bojo de visões de mundo vinculadas aos reais interesses das classes trabalhadoras.

As entrevistas foram realizadas antes da eclosão da pandemia da COVID-19, na entrada das escolas selecionadas, aleatoriamente, para a pesquisa, abordando os/as entrevistados/as nos horários de entrada e saída. Porém, não revelamos nenhum aspecto referente à identidade dos/das entrevistados/as – nome dos/das professores/as, nome dos/das estudantes, nome das escolas, etc. – a fim de evitar represálias para os/as respondentes.

## **Resultados e Discussão**

Reflexão sobre a educação na sociedade: uma relação de encontros e desencontros com a democracia

O sentido das inter-relações entre educação e sociedade já foi, quase que exaustivamente, abordado por pensadores do campo da educação – sociólogos, filósofos, psicólogos, etc. –, o que nos exime deste difícil esforço ainda que tenhamos que, em certa medida, retomar alguns dos resultados de reflexões que trataram da relevância da educação na sociedade. Isto para considerá-los na tarefa de refletir sobre o sentido do nosso campo específico da educação – o da Geografia – na sociedade.

No âmbito da chamada pedagogia histórico-crítica, Saviani (1999) brindou-nos com uma abordagem bastante coerente e objetiva sobre o sentido filosófico-histórico de diferentes teorias da educação reunidas em dois grandes grupos – teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas da educação –, posicionando-se explicitamente contra a pedagogia liberal-burguesa e a favor da pedagogia revolucionária.

Desconsiderando as determinações sociais no processo de educação, as teorias não-críticas da educação, para este pensador, são as seguintes: a pedagogia tradicional, que coloca o professor como o agente central do “aprender”; a pedagogia nova, que coloca o aluno como agente central da aprendizagem movido pelo “aprender a aprender”; e a pedagogia tecnicista, que coloca os meios técnico-tecnológicos como elementos centrais, viabilizando o “aprender a fazer” na aprendizagem.

No que dizem respeito às teorias crítico-reprodutivistas da educação, este pensador considerou as seguintes: a do sistema do ensino como violência simbólica, visando à formação de opinião pelos meios de comunicação de massa, pela pregação religiosa, pelas atividades artísticas e literárias, pela propaganda e moda, e pela educação familiar; a da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), formando indivíduos pela imposição da ideologia dominante; e a da escola dualista a

qual, retomando a ideia dos AIE do Louis Althusser, define a escola como instância cumpridora da função básica do capitalismo, isto é, a de formar as classes trabalhadoras, inculcando-lhes a ideologia burguesa com a finalidade de mantê-las dominadas e sem condições de governar a sociedade.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação inter-pessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1999, p. 24).

Com a intenção de superar os dois grandes grupos de teorias da educação sistematizados, haja vista que também não apresentaram claramente uma proposta pedagógica, Saviani (1999) apresentou-nos sua teoria crítica da educação fundamentada na “teoria da curvatura da vara” e nas “onze teses da educação política”, concomitantemente, defendendo explicitamente a realização da pedagogia revolucionária. Neste sentido, argumentou que

Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E essa luta não parte do consenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “**pedagogia revolucionária**”, não é outra coisa senão **aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção** (SAVIANI, 1999, p. 85, **destaque nosso**).

A consolidação da democracia é o escopo fundamental da proposta de educação ora resgatada, como ponto de partida e, concomitantemente, como ponto de chegada. Porém, no primeiro caso, para ele, a democracia é entendida como possibilidade; enquanto que, no segundo, ela é entendida como realidade concreta.

Os/as Professores/as não devem, de nenhum modo, eximirem-se do seu papel ético de atuarem como agentes efetivamente educadores no âmbito de qualquer que seja a sociedade constituída, criticando o estado de coisas e, simultaneamente, buscando superar as problemáticas vigentes, notadamente em uma sociedade de classes como a capitalista. Nesta perspectiva libertadora da educação, acentuara Freire (2000, p. 81) que

[...] se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador. A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado.

Diante das perspectivas supramencionadas – a revolucionária e a libertadora, as quais se complementam –, os/as Professores/as sempre devem colocar à disposição da sociedade as ideias e os resultados provenientes das pesquisas científicas realizadas em todos os campos do conhecimento com vistas a problematizar o mundo existente, debatendo-o e dialogando entre si, considerando as devidas proporções, com os/as educandos/as acerca das propostas viáveis para a elaboração de projetos de sociedade que realmente respeitem a diversidade socioterritorial do mundo.

Posturas como estas são as únicas capazes de formar cidadãos/ãs que, futuramente, possam contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, superando, paulatinamente, a histórica situação de desigualdades e injustiças socioterritoriais sob as quais ainda nos encontramos no Brasil. Nesta perspectiva crítica de educação e sociedade, conseguir-se-á, portanto, encontrar

soluções efetivamente viáveis para controlar o caráter da incontornabilidade e destrutividade inerente ao sistema do capital globalizante; tarefa para a qual, a propósito, o saber geográfico decerto poderá contribuir, por meio da análise da sociedade pela sua dimensão espacial. A este respeito, Mészáros (2007, p. 57) colocara que a

[...] necessidade absoluta de satisfazer com êxito as exigências da expansão irrestringível – o segredo do invencível avanço do capital – trouxe consigo também uma limitação histórica intransponível. E a trouxe não apenas para a forma sócio-histórica específica do *capitalismo* burguês, mas inteiramente para a viabilidade do *sistema do capital* em geral. Pois esse sistema de controle sociometabólico ou conseguiu impor à sociedade sua lógica expansiva e fundamentalmente irracional, por mais devastadoras que fossem as consequências, ou teria que adotar restrições racionais que contradiriam diretamente sua determinação medular como sistema expansivo irrestringível. O século XX testemunhou muitas tentativas fracassadas voltadas à superação das limitações sistêmicas do capital, desde o keynesianismo até o intervencionismo estatal de tipo soviético, além das conflagrações políticas e militares a que deram origem. E, no entanto, tudo o que essas alternativas puderam alcançar foi somente a “hibridização” do sistema do capital, comparado à sua forma econômica clássica – com implicações extremamente problemáticas para o futuro –, mas não soluções estruturalmente viáveis.

A referida hibridização do sistema do capital deve ser combatida, notadamente, por uma educação efetivamente comprometida com os interesses das classes trabalhadoras. Trata-se, enfim, de buscar refletir sobre soluções radicalmente diferentes das que sempre foram tentadas como “alternativas” dentro do capitalismo, capazes de reverterem o caráter inerente ao sistema do capital, acima ressaltado. Mas qual seria o caminho verdadeiramente alternativo socioterritorialmente para a efetiva democratização da sociedade? Resposta difícil de ser dada de imediato, porém, viável de ser pensada tendo como meta a concretização do socialismo para a qual a educação deve desempenhar papel relevante.

Mas por onde começar? Não é difícil de imaginar, ou seja, dever-se-á começar pela realização de uma “educação para além do sistema do capital”, ou seja, revolucionária-libertadora que considere, simultaneamente, o conjunto das adversidades existentes que teremos que enfrentar e combater cotidianamente no âmbito dos embates políticos.

Marx escreveu em uma de suas primeiras obras [A Ideologia Alemã] que a “produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico”. Nesse sentido, preconizam-se agora atos históricos importantes porque é impossível responder com êxito ao desafio e ao fardo do nosso tempo histórico sem a criação e consolidação das necessidades capazes de assegurar não apenas a sobrevivência da humanidade, mas também seu desenvolvimento positivo no futuro. Assim, [o autor destacou duas necessidades vitais:] A primeira é a [...] de adotar a *economia responsável* em nosso sistema produtivo, que só a alternativa socialista hegemônica ao modo de controle sociometabólico do capital pode proporcionar. E a segunda é a busca consciente da determinação de superar – de uma forma historicamente sustentável – a *conflitualidade/adversidade antagônica* endêmica ao sistema do capital e que produz destruição em última instância incontornável em uma escala potencialmente catastrófica. Obviamente, o papel da educação socialista é imenso nesse sentido. Mas não podemos evitar a questão propriamente dita. Pois, apenas com a adoção dessas necessidades vitais pelos indivíduos como suas próprias necessidades pode a consciência individual e social reunir-se no interesse do avanço humano positivo (MÉSZÁROS, 2007, p. 380).

A criação e consolidação das necessidades vitais capazes de assegurar o Bem Comum e a sobrevivência da humanidade, bem como o seu desenvolvimento positivo, dependem fundamentalmente de processos pedagógicos que, como práticas da liberdade e da democracia, consigam libertar as classes trabalhadoras da situação de dominação, subalternização, exploração e opressão em que se acham, encorajando o desenvolvimento dos valores de autonomia e esperança.

Vale, ainda, ressaltar que as tarefas supracitadas devem ser realizadas, concomitantemente, no âmbito da educação e da vida em um mundo que se acha em permanente movimento histórico em algum sentido, hoje mais do que nunca, *pari passu*, com o fortalecimento das nossas instituições democráticas como passo fundamental para a conquista do socialismo. Enfim,

Nossa preocupação deve ser com melhorar a democracia, e não apedrejá-la, suprimi-la, como se ela fosse a razão de ser da falta de vergonha que aí está. Nossa preocupação deve ser com

fortalecer o Congresso. Quem atua contra ele, quem o fecha, são os inimigos da liberdade. Há tanta possibilidade de haver homens e mulheres corruptos no Congresso quanto de haver decentes. Mas há também corruptos em outras instituições. Consideramos que somos seres finitos, sujeitos à tentação, o que devemos fazer é aperfeiçoar as instituições, diminuindo as facilidades que ajudam as práticas antiéticas (FREIRE, 1994, p. 18).

Diante do acima exposto, tem-se mais do que nunca que resgatar as ideias e práticas existentes, pensadas e refletidas no sentido de implementar o processo pedagógico efetivamente voltado para a construção do espaço do/a cidadão/ã sob os termos colocados por Santos (1987), ou seja, reforçando as lutas pelo direito ao entorno na perspectiva do direito à cidade. Por esta razão, o saber geográfico também exerce relevante papel por meio do diálogo com os demais saberes reforçadores do conhecimento científico, com vistas a ir além da formação do/a cidadão/ã.

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas que se projetam no futuro (GRAMSCI, 1989 p. 130-131).

Então, a formação do/a cidadão/ã promovida pelo Estado “ético e educador”, segundo Gramsci (1989), é apenas o primeiro passo no âmbito de um processo complexo e radical, pleno de caminhos tortuosos, mas, possíveis da transformação social; na medida em que constitui a consciência política de dentro da ordem estabelecida e, simultaneamente, combatendo contínua e persistentemente esta mesma ordem, com vistas à elevação cultural, também, das classes trabalhadoras.

Relevância do ensino de Geografia para a compreensão do mundo em seu movimento perpétuo

No sentido colocado na seção anterior, o ensino de Geografia deve continuar a formar os/as educandos/as para viverem com dignidade na sociedade, mas, ao mesmo tempo, para entenderem a lógica da racionalidade que move o seu acontecer histórico a fim de pensarem e refletirem sobre os impactos dos impulsos da criação destruidora inerentes à sociedade de classes para revertê-los, fazendo valer seus projetos alternativos à sociedade de classes vigente.

Partindo do pressuposto segundo o qual o ensino de Geografia passava por profunda crise, ao final da década dos anos 1980, geógrafos acentuaram que o saber geográfico ensinado era incapaz de levar os/as educandos/as a entenderem o mundo e sequer para transformá-lo. Por este motivo, buscaram submeter suas concepções de mundo e teorias à realidade dos dias de então, o que foi feito com vistas a concretizar a utopia do entendimento do mundo para transformá-lo.

Nesta perspectiva, criticando a prática, vinculada a teorias não críticas da educação, segundo a qual os professores e os alunos seriam treinados para não pensar sobre o que era ensinado, repetindo puramente os conteúdos veiculados em sala de aula, Oliveira (1989, p. 29) defendeu a superação deste problema por meio do exercício da interdisciplinaridade para “[...] juntar a teoria à prática e vice-versa [...] rumo à práxis [que] é o caminho para revolucionarmos a Geografia, ou melhor, a sociedade”.

Criticando profundamente a função ideológica do ensino de Geografia como instrumento eficaz para a legitimação dos privilégios das classes dominantes, concebendo o espaço pedagógico sobretudo como instância repressiva do Estado, Vesentini (1989, p. 37), acentuou que

[...] o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. *Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história.*

Ao mesmo tempo, este último autor lembrou-nos que esta Geografia que devemos construir não deve, entretanto, constituir um modelo a ser seguido e repetido – em termos de métodos, conceitos, sequências da apresentação, etc. – uma vez que os modelos inviabilizam a descoberta do novo e a criatividade. A liberdade de aprender, pensar e refletir facilita a percepção do que está por detrás da visão aparente do espaço, ou seja, se a sociedade é desigual, por conseguinte, o espaço também será



desigual e vice-versa. A este respeito, Resende (1989, p. 95) acentuou que “Ao perceber que o espaço não é de todos, que alguns possuem poder sobre ele e outros não, os alunos – trabalhadores – percebem também qual é o seu papel nesse espaço, qual é a função que lhes está reservada pelas relações sociais de produção”.

Da mesma maneira, os alunos percebem que, em não sendo proprietários/as de terras e dos meios de produção, caber-lhes-á apenas disponibilizar, para a venda, a sua própria força de trabalho, muitas vezes, em condições de exacerbadas formas de exploração e precariedade. Trata-se, assim, de uma preocupação ética com a formação da necessária consciência de classe que constitui condição *sine qua non* à elevação cultural das classes trabalhadoras.

Para isto, além dos pressupostos teóricos e metodológicos mencionados, dispomos, por exemplo, dos mecanismos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orientando-nos a ensinar o mundo por meio de uma Geografia que, social e territorialmente situada, desperte os valores referentes às tarefas, segundo Freire (2019), de – como seres humanos curiosos, inacabados e conectivos – lerem o mundo problematizando-o, dizendo suas palavras e transformando-o, permanentemente, em comunhão.

Com efeito, a LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), e que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (§ 2º do Art. 1º).

Refletimos, em certa medida, acerca de parte da problemática colocada nesta perspectiva, em um artigo que tratou da importância de se desenvolver diferentes práticas pedagógicas (da Geografia) territorialmente enraizada com a finalidade de encorajar o desenvolvimento de diferentes experiências de vida na sociedade (CASTILHO, 2015); bem como em outro capítulo de livro que teve como escopo principal provocar a reflexão acerca de como a Geografia constitui, efetivamente, um campo do conhecimento científico-social, ao mesmo tempo, pensado e praticado como um saber ambiental necessário para o Bem Viver dos homens e das mulheres na Terra, compreendendo o Bem Viver, sob os parâmetros colocados por Alberto Acosta, como “uma oportunidade para imaginar outros mundos” possíveis (CASTILHO, 2020).

A Geografia, destarte, possui relevância seminal para a compreensão do mundo por meio do uso que as classes sociais fazem de porções do espaço geográfico que ocupam, construindo historicamente os territórios e as territorialidades que dão sentido à sua existência social na Terra, visto que, sem o entendimento do mundo como uma totalidade complexa sempre aberta, não se transforma nada.

Ao compreender que, sob o sistema do capital, o território é usado como recurso preponderantemente econômico para garantir os interesses, e portanto os privilégios, das classes dominantes – voltados para a geração de riquezas – na perspectiva da criação destruidora; as classes dominadas – as classes trabalhadoras, que sempre perdem posição no espaço e, portanto, na sociedade – começam a indignar-se e inquietarem-se diante das desigualdades e injustiças socioterritoriais por elas vividas, percebidas e sofridas na cidade e no campo.

O referido estado de indignação e inquietação suscita pensamentos e reflexões acerca de outras possibilidades de uso do território na sociedade, fomentando o debate e a elaboração de projetos mais justos de territórios usados como abrigo e proteção social. A este respeito, Santos et al. (2000, p. 12-13), acentuam que

Para os atores hegemônicos o *território usado* é um recurso, garantia da realização de seus interesses particulares. [...] o rebatimento de suas ações conduz a uma constante de adaptação de seu uso com adição de uma materialidade funcional ao exercício das atividades exógenas ao lugar, aprofundando a divisão social e territorial do trabalho, mediante a seletividade dos investimentos econômicos que gera um uso corporativo do território. [...] Os distintos atores não possuem o mesmo poder de comando levando a uma multiplicação de ações, fruto do convívio com os atores hegemônicos. Dessa combinação temos o arranjo singular dos lugares. Os atores hegemônicos [subalternizados e oprimidos] têm o território como um abrigo, buscando constantemente se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares. É neste jogo dialético que podemos recuperar a totalidade.

Esta concepção da Geografia é, ainda, reforçada pela compreensão, simultânea, segundo a qual é possível usar o território como abrigo e proteção social na medida em que o processo de construção do espaço geográfico é histórico, e portanto está sempre em permanente movimento em algum sentido, cabendo às classes trabalhadoras reforçarem sua consciência de classe pela sua elevação cultural, fortalecerem-se como atores sociais e mobilizarem-se para transformar a sua situação no espaço e, por sua vez, na sociedade. Reforço para o qual a escola pode desempenhar papel seminal pelo diálogo estabelecido por meio dos conteúdos da articulação das disciplinas – língua e literatura, matemática, História, Geografia, etc. – que compõem as grades curriculares de cada estabelecimento de ensino.

De que ensino (de Geografia) necessitamos? Esboço para uma proposta de ensino de Geografia para a transformação social

A educação tem que acontecer no âmbito da teia da vida dos homens e das mulheres que, usando socialmente a dimensão territorial da realidade humana, produzem seus meios de vida sempre com a finalidade de *serem mais*, ou seja, de serem pessoas respeitadas, escutadas, vivendo com dignidade e, portanto, usufruindo do seu direito à cidadania plena. A escola e a sala de aula constituem espaços fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a visão libertária da educação, também se faz pertinente para nossa reflexão prestarmos a devida atenção para as condições físico-materiais disponíveis à realização dos processos pedagógicos, as quais nunca podem ser concebidas como limitadoras no que tange à concretização dos sonhos de uma educação diferente. A este respeito, segundo Freinet (2001, p. 78),

Na organização de nosso trabalho levaremos em alta conta as barreiras. A escola é o que é: a sala de aula não é suficientemente grande, a iluminação nem sempre é perfeita. Mas temos de construir partindo destas realidades e, algumas vezes, opor a comoventes veleidades um decisivo “impossível!”, esperando pelo menos obter, com nossos recursos uma melhoria material que permita a realização de nossos sonhos.

No Brasil, as condições físico-materiais das escolas públicas ainda apresentam muitos problemas, interferindo na baixa qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Fundamentando-se nas ideias de D. Saviani, Araújo (1988, p. 39) acrescentou que a sala de aula

[...] é um dos momentos [...] do processo de libertação; é o lugar que os oprimidos deveriam ocupar, para fazer circular um discurso que aponte, no mínimo, para uma alteração inovadora do caráter conservador que o ilusório liberalismo implica; ou, no máximo, para uma revolução do modo de produção capitalista.

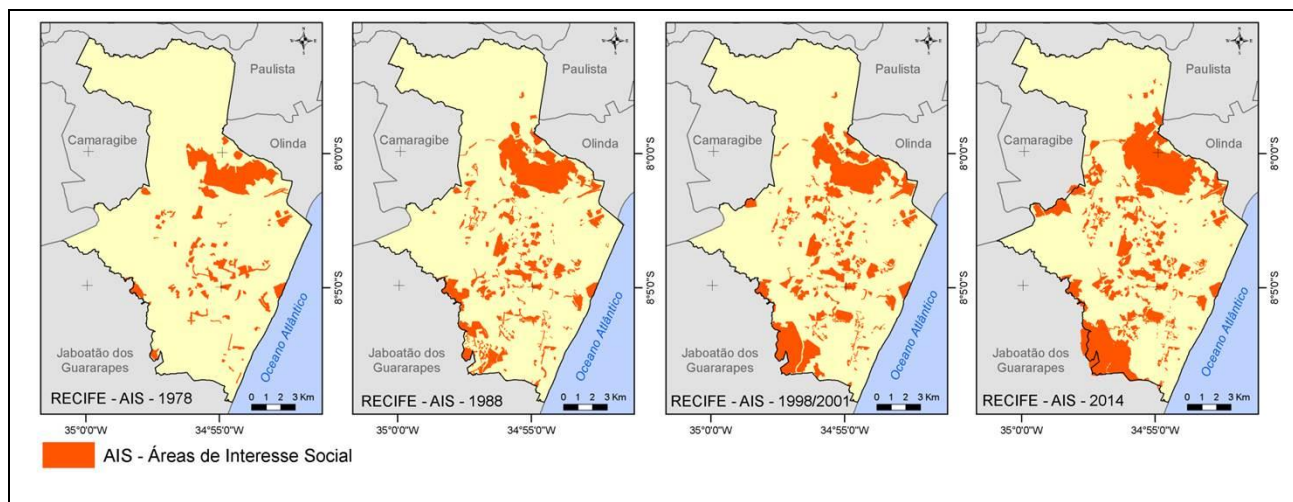
Segundo Mochcovitch (1988, p. 7), Gramsci já havia colocado e defendido que a escola, mais do que lugar da reprodução das desigualdades sociais por meio da imposição da ideologia – dos códigos, símbolos e valores – das classes dominantes, ao mesmo tempo, “[...] ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de ‘governar’ aqueles que as governam”. O que, aliás, foi muito bem compreendido por D. Saviani.

Para isto, a escola deve, ao mesmo tempo, combater os valores preconceituosos e extremistas inerentes ao senso comum obscurantista e negacionista. Refletindo acerca da tarefa da filosofia científica, Bachelard (1996, p. 13 [1938]), buscando derrubar os obstáculos preconceituosos sedimentados pela vida cotidiana, defendeu um conjunto de ações que visam

[...] psicanalisar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue, voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração. Talvez em nenhuma outra época o espírito científico tenha tido tanta necessidade de ser defendido quanto hoje, de ser ilustrado [...] Mas essa ilustração não se pode limitar à sublimação das diversas aspirações comuns.

No que diz respeito à base territorial do ensino de Geografia, em escolas públicas das cidades, as escalas locais inerentes a cada município devem ser consideradas nas práticas didático-pedagógicas. Por exemplo, o município do Recife, núcleo da RMR, apresenta, de maneira patente, as contradições inerentes às desigualdades e injustiças socioterritoriais (Figura 1) decorrentes da lógica

da racionalidade técnico-instrumental perversa do sistema do capital no Brasil, as quais, por seu turno, não podem ser negligenciadas pelos processos de educação que acontecem nos seus respectivos territórios.

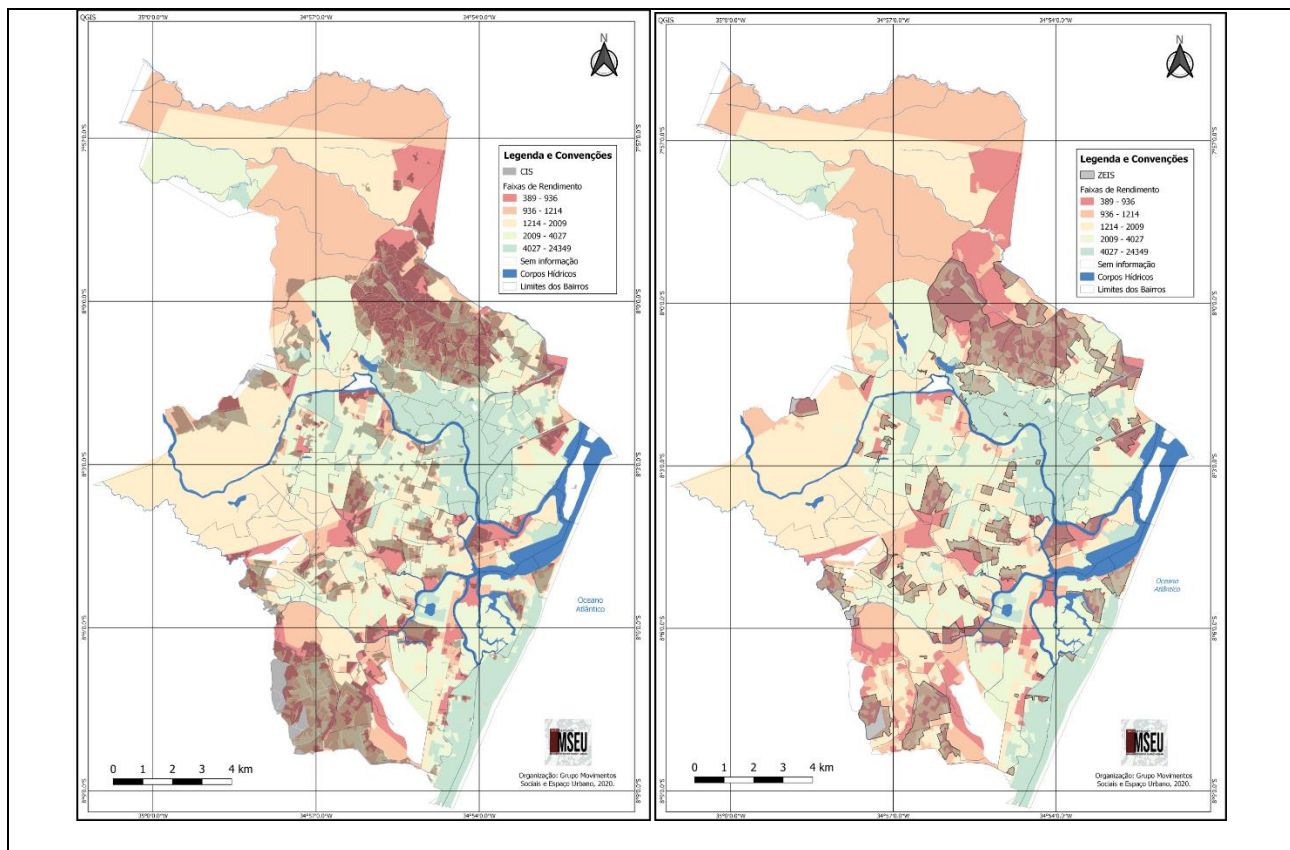


**Figura 1** – Recife, cadastramento de áreas de interesse social. Fonte: CONDEPE/FIDEM, SIGAP (2012), RECIFE (2016). Nota: A periodicidade das observações foi condicionada aos anos disponíveis. Os levantamentos foram realizados com metodologias distintas. Em cada levantamento ocorreram denominações diferentes para essas áreas, por isso Manuela M. P. do Nascimento (Nascimento e Castilho, 2018b) achou por bem uniformizá-las, para efeito de comparação, como áreas de interesse social, as quais, na verdade, são conhecidas como “áreas pobres”. O que interessa é sentir a expansão e o adensamento das referidas áreas no espaço do Recife.

Fica, então, óbvio o fato de que as “áreas pobres” – nas quais vivem a maior parte dos homens e das mulheres das classes trabalhadoras – não somente permaneceram como também ampliaram-se no território municipal do Recife no curso da história urbana deste município. Ao mesmo tempo, chamamos a atenção para o fato de que as referidas áreas também estão presentes em bairros habitados preponderantemente pelas classes sociais de maiores rendimentos. Essa situação, provavelmente, aprofundou-se em decorrência da inversão das prioridades das ações do Estado brasileiro que, recentemente, preterindo do seu dever de ser ético e educador, passou a ser controlado por grupos políticos conservadores e preconceituosos. Também não podemos deixar de levar em conta os efeitos negativos da pandemia da COVID-19 nesses territórios, deixando os/as moradores em situação ainda mais precária.

Vale ressaltar que grande parte das escolas, notadamente, da rede de ensino público municipal acha-se localizada no interior e/ou à proximidade destas áreas, fato portanto que não pode ser, de maneira nenhuma negligenciado nas atividades escolares, visto que a educação é uma das dimensões sociais capazes de mudar formas de pensar e agir. Destarte, como desenvolver a educação que estamos defendendo sem fazer referência à realidade socioterritorial que domina as classes trabalhadoras, subalternizando-as e oprimindo-as cada vez mais?

Sobre as referidas áreas, acham-se superpostas as Comunidades de Interesse Social (CIS) e as Zonas Especiais de Interesse Social (Figura 2), representando lugares que estão relativamente próximos da Área Central da cidade e das áreas habitadas por famílias pertencentes às classes sociais de maior rendimento. Estas se acham, assim, rodeadas por áreas de CIS, reforçando o caráter socialmente desigual e injusto da formação territorial brasileira. Portanto, como lecionar Geografia desconsiderando a base territorial sobre a qual as escolas se acham situadas?



**Figura 2** – Recife – Sobreposição do mapeamento de Comunidades de Interesse Social (CIS) das Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) e do Rendimento mensal por setores censitários (Censo 2010). Fontes: Bases cartográficas/Fontes: Prefeitura da Cidade do Recife, 2016; IBGE/DGC. Base Cartográfica Contínua, ao milionésimo – BCIM: versão 4.0. Rio de Janeiro, 2014. Sist. Geodésico de Referência: SIRGAS 2000. Observação: Os limites das bases cartográficas do IBGE e da Prefeitura apresentam diferenças e não foram realizados ajustes, em virtude da finalidade da representação (referentes ao mapa à esquerda). Bases cartográficas/Fontes: Prefeitura da Cidade do Recife, 2016; IBGE/DGC. Base Cartográfica Contínua, ao milionésimo – BCIM: versão 4.0. Rio de Janeiro, 2014. Sist. Geodésico de Referência: SIRGAS 2000. Observação: Os limites das bases cartográficas do IBGE e da Prefeitura apresentam diferenças e não foram realizados ajustes, em virtude da finalidade da representação (referentes ao mapa à direita). Ambas as figuras foram elaboradas e cedidas por Manuela. M. P. do Nascimento, em 2020b.

Os/as moradores/as das CIS e ZEIS possuem cotidiano sofrido em função, notadamente, da ausência do conjunto dos serviços públicos sociais fundamentais à concretização do que Santos (1987) chamou de direito ao entorno o qual, por seu turno, se efetivado, constitui condição *sine qua non* ao início da formação do espaço do/a cidadão/ã. No que tange ao direito ao entorno,

Ele está nos livros e nos discursos oficiais, mas ainda está muito longe de sua implementação. Que dizer, por exemplo das mudanças brutais que se operam na paisagem e no meio ambiente, sem a menor consideração pelas pessoas? A lei é a do processo produtivo, cujos resultados ofendem, expulsam e desenraízam as pessoas, e não a lei que assegure o direito à cidade, ao menos, o direito ao entorno. Fala-se em ecologia, mas frequentemente o discurso que conduz à maior parte das reivindicações se refere a uma ecologia localizada, enraivecida e empobrecida, em lugar de ser o combate por uma ecologia abrangente que retome os problemas a partir de suas próprias raízes. Estas se confundem com o modelo produtivo adotado e que, por definição, é desrespeitador dos valores desde os dons da natureza até a vida dos homens (SANTOS, 1987, p. 47).

Os serviços de saneamento (abastecimento de água potável, esgotamento sanitário e coleta de lixo) e a provisão de infraestrutura urbana (vias de acesso, canaletas, obras de drenagem) voltados para promover a dignidade em termos de habitabilidade, quando existem nas referidas áreas, atendem de maneira muito precária às necessidades vitais dos/as moradores/as, reduzindo ainda mais a

qualidade no que tange à sua habitabilidade. Vale ressaltar que, somente no que se refere ao direito à moradia,

[...] **a moradia adequada é um direito humano**, reconhecido em diversos tratados internacionais. Os 7 elementos mínimos do direito humano à moradia adequada, de acordo com o Comentário Geral nº 4 do Comitê de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, são:

1. **Segurança de posse**, proteção contra remoção ou despejos e outras ameaças;
2. **Disponibilidade de serviços**, materiais, facilidades e infraestrutura, essenciais para a saúde, segurança, conforto e nutrição, etc.;
3. **Custo acessível**, que não comprometa a realização de outras necessidades básicas;
4. **Habitabilidade**, proporcionando proteção contra frio, umidade, calor, chuva, vento ou outras ameaças à saúde, riscos estruturais e riscos de doença;
5. **Acessibilidade**, principalmente para os grupos menos favorecidos;
6. **Localização**, que permita acesso a opções de trabalho, serviços de saúde, escolas, creches e outras facilidades sociais;
7. **Adequação cultural**, possibilitando a expressão da identidade e diversidade cultural (LUDERMIR e COELHO, 2016-2018, p. 13).

A densidade demográfica nas CIS é outro problema digno de menção na medida em que ainda há famílias numerosas para os padrões de uma “sociedade moderna”, coexistindo em espaços muito pequenos: casais morando com quatro, cinco ou mais filhos e/ou filhas dividindo áreas com tamanho inferior a 30m<sup>2</sup>. Contudo, o problema não acontece meramente em função do crescimento populacional tal como têm sido defendido pelos neomalthusianos, debate inclusive que já foi superado pelas ciências sociais. A causa verdadeira do problema reside no fato de que o crescimento populacional não é devidamente acompanhado pelo acesso das classes trabalhadoras aos serviços mínimos de abastecimento de água e saneamento suscitando ambientes insalubres e, portanto, vulneráveis a uma série de doenças.

Da mesma maneira, os serviços públicos sociais como os de atenção à saúde (acesso a consultas médicas, exames ambulatoriais, medicamentos, tratamento de doenças, etc.) também têm sido alvo de reclamações contínuas nas mídias locais e nos protestos dos movimentos sociais realizados junto aos órgãos governamentais gestores dos referidos serviços. Estabelecimentos de saúde (postos médicos, policlínicas, upas/upinhas, etc.) e de ensino até existem nos territórios CIS e ZEIS, porém, o serviços de saúde e educação como direitos socialmente conquistados e garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) promulgada em 1988 são prestados de maneira muito precária (CASTILHO, 2020a).

Portanto, não é preciso fazer muito esforço para verificar que os elementos mínimos à garantia do direito ao entorno não são respeitados, dificultando, assim, a concretização do uso do território como abrigo e, por sua vez, como proteção social.

Além disso, no âmbito especificamente das atividades de ensino, apesar de constatarmos alguns avanços significativos de acordo com a legislação vigente, parece-nos que elas ainda continuam como que presas a determinações procedentes dos gestores da educação sem levar em conta as especificidades socioterritoriais dos/as educandos/as.

Acreditamos que foi para evitar esta situação empobrecedora da educação que Freinet (2001) defendera que, nas atividades pedagógicas, não podemos limitarmo-nos à execução de planos de ensino/aulas elaborados de modo estático e alheio às reais necessidades de vida e existência dos/as educandos/as<sup>1</sup>; lição que deve ser levada em conta pelos/as professores/as de Geografia na medida em que o uso do território constitui o ponto de partida de qualquer programas de ensino e de aula de Geografia a começar pelo uso do espaço escolar, bem como pelo uso dos territórios do entorno escolar.

A respeito do uso dos territórios do entorno escolar, a “aula passeio” – a qual, no ensino de Geografia, é conhecida como “aula de campo” – constante da proposta pedagógica deste pensador constitui estratégia fundamental para a contextualização do ensino. Esta prática deve ser utilizada,

---

<sup>1</sup> Na verdade, Célestin Freinet, expoente da chamada pedagogia libertária, próximo do que se concebe como anarquismo, era avesso a qualquer forma de controle do desenvolvimento espontâneo dos/as educandos/as, razão por que se colocava veementemente contra quaisquer propostas e ações pedagógicas pensadas sem o contato direto com os/as educandos/as.



sobretudo, para fomentar a capacidade de formular questões a partir dos problemas existenciais da realidade dos/as educandos/as, aguçando a utilização do procedimento da observação. Procedimento que só tem sentido na medida em que norteia a interpretação dos fatos observados e, por sua vez, o questionamento da realidade do cotidiano de quem a vive.

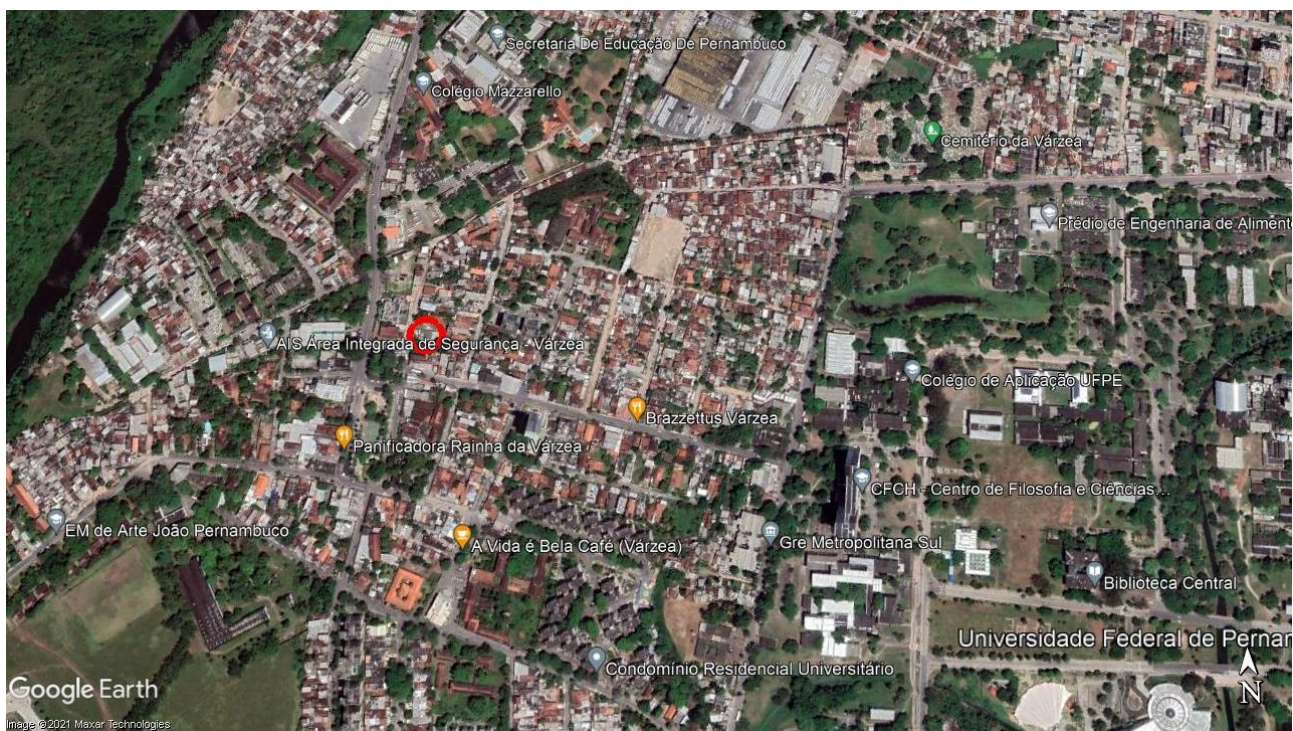
Defendendo que o *educador popular*, inspirando-se em Paulo Freire, nunca deve aceitar o mundo dominado e hegemônico por uma minoria e que, ao contrário, deve estabelecer contato permanente e persistente com as classes dominadas – excluídas, marginalizadas, oprimidas, à margem da riqueza –, Leroy (2010) insistiu na construção do conhecimento com sentimentos e emoções no âmbito de um processo de libertação em comunhão. Ademais, a *educação popular* “[...] não pode visar a conduzir a pessoa – e a sociedade – a um estado de perfeição hipotético, preestabelecido ou não. Ela faz parte de um processo permanente em busca do futuro” (LEROY, 2010, p. 24).

Na perspectiva supracitada, este autor, atualizando o debate em foco, aponta alguns dos desafios fundamentais da educação contemporânea a serem superados, quais sejam: a transformação da cultura e da concepção de mundo com vistas a mudar as relações com a natureza e o planeta; o enfrentamento dos padrões vigentes de produção e consumo insustentáveis; a humanização do território reconectando-o à vida; a inserção do trabalho na construção de um projeto de futuro para a humanidade e o planeta; repensar o tempo e o espaço como tempo lento e espaço infinito; respeitar os direitos humanos e ambientais; e consolidar a democracia.

Para compreender e respeitar os/as educandos/as, devemos, portanto, partir da sua realidade existencial razão pela qual colocamos o território/a territorialidade como pontos de partida, na teia da complexidade socioambiental como totalidade em permanente movimento histórico. Nesta perspectiva, temos insistido, no processo de formação de professores/as de Geografia, que, antes de tudo – de começar a trabalhar nas escolas, preparar os planos de ensino e aulas, planejar as atividades fora da sala de aula, etc. –, é necessário conhecer primeira e profundamente a realidade existencial dos/as educandos/as (CASTILHO, 2015).

Isto porque o movimento do processo de ensino-aprendizagem faz-se mais consequente quando se parte das escalas locais dos acontecimentos históricos dos/as educandos/as, ou seja, para se aprender o raciocínio geográfico, é muito mais prudente tomar como exemplo primeiro os elementos formadores das paisagens vivenciadas cotidianamente pelos/as educandos/as. Neste sentido, a lógica da organização espacial da cidade, do estado, do país, etc. só serão entendidas quando se compreender como esta organização acontece nos seus próprios territórios de existência.

A fundamentação da construção do raciocínio geográfico é facilitada por diversas maneiras de representação do território, localizando as suas formas e estruturas espaciais, tal como demonstrado na Figura 3. Partindo da visualização da paisagem socialmente produzida em torno da escola onde se trabalha, pode-se refletir acerca do processo histórico que a criou e a articulou ao espaço geográfico. Para isso, portanto, a técnica da descrição não deve ser abandonada de todo pelo ensino de Geografia tendo em vista sua importância para a explicação dos fenômenos observados no espaço como uma totalidade complexa plena de contradições, mas, ao mesmo tempo, de possibilidades de transformação.



**Figura 3** – Situação geográfica da Escola Municipal do Dom, bairro Várzea, Recife-PE. Nota: Para efeito de exemplo, escolhemos a representação de uma escola municipal do Recife para destacá-la (por um círculo) em meio a um conjunto diverso de instituições públicas e privadas que se acham localizadas no seu entorno, espaço produzido a partir do sítio geográfico da várzea do rio Capibaribe (que pode ser notado a Noroeste da imagem). Acrescentamos que esta escola não foi objeto de nenhuma pesquisa realizada pelo autor deste escrito. Fonte: Imagem extraída do Google Earth, elaborada pela geógrafa Ana Karoline de Carvalho, pesquisadora do MSEU-UFPE; disponível em: <https://earth.google.com/web/search/Escola+Municipal+do+Dom+-+Rua+Coronel+Pacheco+-+V%03%a1rzea,+Recife+-+PE/@-8.0480247,-34.95887046,14.94866526a,1042.76306922d,35y,179.31216668h,44.9999864t,0r/data=CigiJgokCYZVCpW-hDRAEYZVCpW-hDTAGbgNY9B0i0lAibsNY9B0i0nA>

Desse modo, notar-se-á que a escola não está sozinha, mas, ao contrário, ela faz parte de um conjunto composto por outras formas espaciais, tais como: equipamentos de lazer, instituições públicas, rede de associações de moradores/as, estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, vias de comunicação, elementos da natureza, etc., as quais, por sua vez, podem/poderiam estar funcionalmente articuladas entre si.

Figuras como esta última, *a priori*, suscitam uma série de questões, no âmbito de uma perspectiva de educação problematizadora, dentre as quais formulamos as seguintes: em que medida a localização da escola acha-se próxima dos territórios de origem dos/as educandos/as? Quais as relações que eles/as estabelecem com os equipamentos públicos e privados fixados no entorno da escola? Quais as relações que a escola estabelece com os referidos equipamentos? Senão, como poderia estabelecer relações profícuas com eles? Qual a proporção de árvores existentes na área? Em que medida há sensação de conforto ambiental? Como o rio – *Capibaribe* – está sendo tratado? Enfim, como o território foi/está sendo usado? Tais questões – formuladas no âmbito do contexto das desigualdades e injustiças socioterritoriais ressaltadas anteriormente – podem, por meio de pesquisas orientadas pelos/as educadores/as, mediar a (re)aproximação dos/as educandos/as da sua sociedade e do seu meio ambiente. Questões que, portanto, devem ser consideradas, junto a outras tantas, nos respectivos planos de ensino e de aula de Geografia no âmbito das escolas.

Trata-se, enfim, de uma proposta perfeitamente viável no âmbito do ensino de Geografia, visto que este saber é *per se* relacional. Segundo Ferrari (2008), compreendendo a formação do Homem em contato com a sociedade, na perspectiva de que o Homem só se constrói Homem na interação social com outros Homens, Lev Vygotsky rejeitava as teorias inatistas, empiristas e comportamentais. Para

ele, a formação do Homem, portanto, só acontece no âmbito de relações dialéticas entre o sujeito e a sociedade a seu redor, em movimento contínuo pelo qual, dialeticamente, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Ao mesmo tempo, as referidas relações acontecem, para o mesmo pensador, por meio do conceito de mediação, tanto por instrumentos técnicos – como as ferramentas agrícolas transformando a natureza – como pela linguagem que contém conceitos consolidados da cultura à qual pertence. O professor e o ensino, para Vygotsky, desempenham, portanto, papel relevante como mediadores entre os alunos e o meio ambiente, promovendo avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Reiteramos que, por um lado, durante o período de retomada do processo de redemocratização no Brasil, houve avanços significativos tanto em termos quantitativos (ampliação das redes municipais e estaduais do ensino público; aumento da escolarização buscando a garantia da universalização no que tange ao acesso à educação; disponibilização de programas sociais com vistas à manutenção das crianças das classes trabalhadoras na escola; etc.) como qualitativos (aperfeiçoamento da formação dos/as educadores/as com compromisso ético na perspectiva de fazer valer a educação como direito socialmente adquirido; maior sensibilidade com relação à consciência das imposições do meio social perverso no rendimento escolar, reverberando-se na busca de métodos e técnicas mais justos de ensino e avaliação; busca pelo respeito a princípios da legislação brasileira voltada para a educação por meio da escola única e comum; etc.).

Por outro lado, entretanto, velhos problemas permanecem. Neste sentido, de acordo com os/as educandos/as: “as aulas de Geografia são chatas”; “o professor só lê e repete o que está no livro didático”; “as aulas são paradas..., nunca saímos da escola...”; “a professora só escreve o assunto no quadro e a gente fica copiando durante toda a aula”; “eu só fico esperando a hora do recreio para que a aula de Geografia termine logo”; “a prova que acabamos de fazer só teve pergunta sobre outros cantos do Brasil”; “já fui reprovada 3 vezes porque não consigo aprender o que está no livro didático”; “o professor de Geografia repete assuntos que a professora de ciências dá..., é a mesma coisa”; “a professora de Geografia deu o mesmo assunto [Revolução Industrial] que deu a professora de história”; e, dentre tantas outras respostas com conteúdo semelhante, “meu colega foi falar da cheia da semana passada aqui no bairro, mas o professor interrompeu e disse que era preciso prestar atenção à leitura do livro didático”. O que nos remete, portanto, à coexistência, na escola, de tipos diferentes de pedagogia de acordo com as tendências filosófica de cada educador/a.

Contudo, é necessário reafirmar que os problemas acima apontados pelos/as educandos/as entrevistados/as não devem ser atribuídos aos/às educadores/as e tampouco aos/às educandos/as. Chega de colocar culpas em quem não as tem, desviando-nos das causas reais da problemática ora ressaltada. Na nossa visão, as suas causas estão enraizadas nos imperativos da racionalidade técnico-instrumental do sistema do capital que sustenta a reprodução da pedagogia liberal-burguesa, reforçados, hoje, segundo Dardot e Laval (2010), pela razão neoliberal do mundo.

Em sendo assim, a pedagogia deve questionar o mundo – ao mesmo tempo material e imaterial – capitalista a partir da realidade vivida pelos/as próprios/as educandos/as dos quais também os/as educadores/as fazem parte, ressaltando a necessidade de combater os imperativos que lhes acometem e ameaçam, formulando questões de ordem prática em termos de uso do território, ou seja: quais as verdadeiras intenções e os verdadeiros impactos dos projetos de “revitalização” urbana? Como eles atingem os territórios historicamente produzidos – áreas dos próprios bairros onde se localiza a escola – na cidade? Por que razão os governantes continuam ampliando e modernizando vias de comunicação para os automóveis? Quais as implicações de tais ações na qualidade dos transportes públicos utilizados pelos/as educandos/as e seus familiares? Quais as implicações da expansão do agronegócio para o substrato natural, os povos tradicionais e os/as trabalhadores/as das sociedades humanas?

A valorização do questionamento problematizador do território socialmente usado resgata, portanto, a relevância da política, recolocando a *polis* como espaço do dissenso e da discordância com a finalidade precípua de fazer com que as pessoas se reencontrem para fazer valer as diferenças, dando voz às classes trabalhadoras, as quais têm sido historicamente preteridas pelas classes dominantes. Destarte,

A governança-além-do-Estado como a ordem policial urbana do capitalismo tardio retira a política democrática correta dos lugares de encontro público; ela sanitiza espaços ao colocar o

descontentamento fora da ordem policial e os localizando em seu espaço próprio – suspenso e silenciado. A democracia correta, em contraste, é “a instituição simbólica da política sob a forma do poder daqueles que não estão autorizados a exercer o poder – uma ruptura na ordem de legitimação e de dominação. A democracia é o poder paradoxal daqueles que não contam: a conta dos ‘não computados” (SWYNGEDOUW, 2012, p. 58).

Diante do acima exposto, urge não somente elaborar e implementar propostas de ensino de Geografia que consigam ir além da descrição e interpretação do mundo *per se*; mas que, ao mesmo tempo, possam utilizar o saber geográfico adquirido dialogicamente – junto aos saberes dos demais campos do conhecimento científico, numa perspectiva efetivamente (trans)interdisciplinar – com vistas à transformação social. E, ao mesmo tempo, acentua Frémont (1999, p. 267), ao romper com as divisões disciplinares, o ensino de Geografia deve incrementar sua capacidade de inventar, abrindo-se à literatura e à arte, aprofundando sua capacidade criativa.

Neste sentido, a escola – no âmbito das pedagogias progressistas – deve cumprir com seu papel de proporcionar às classes trabalhadoras a aquisição dos conteúdos necessários, inerentes à cultura universal, a fim de viabilizar sua elevação cultural dos homens e das mulheres pertencentes a estas classes sociais para que, também estas pessoas, possam tornar-se dirigentes da sua própria sociedade.

## Conclusões

Recolocamos, neste capítulo, a relevância do ensino de Geografia na sociedade contemporânea – objetivo geral do escrito – no atual contexto político de desvalorização do ensino das ciências sociais dentre as quais se destacam ideias que ameaçam reduzir e/ou eliminar o saber geográfico dentre outros que compõem as grades curriculares das escolas públicas.

Como não se pode compreender a relevância de qualquer saber referente às práticas de ensino-aprendizagem desconectado do processo global do acontecer histórico do processo de educação, retomou-se algumas ideias importantes acerca das inter-relações entre sociedade e educação para inserir a questão inerente ao saber geográfico. Foi por este motivo que, no título do capítulo, o termo Geografia apareceu entre parênteses.

Cabe, portanto, à Geografia discutir, dialogicamente na perspectiva da didiscência, os aspectos relacionados à dimensão espacial da sociedade, ou seja, pelo uso que a sociedade faz do território como meio e condição para a própria formação da sociedade. No caso do Brasil, este uso tem que levar em conta os imperativos do sistema do capital, na forma mais perversa do seu acontecer histórico.

A abordagem da questão à luz do materialismo histórico dialético – ou da filosofia da práxis – de modo aberto e dinâmico auxilia-nos a compreender a complexidade do problema focado na medida em que, entendendo a formação territorial como um processo histórico que sempre está em mudança em algum sentido, deslinda a natureza das contradições engendradas e dos conflitos latentes e reais entre as classes sociais no embate cotidiano pela conquista do território.

Destarte, ao mesmo tempo em que os/as educandos/as vão compreendendo que se situam numa sociedade de classes dinâmica e que têm perdido cada vez mais posições no território – tornando-se cada vez mais difícil usá-lo como abrigo e proteção social – começam a perceber que vivem sob condições desiguais e injustas de existência e que, por seu turno, devem buscar reverter esta realidade.

A despeito dos avanços referentes às teorias, aos conceitos e aos métodos do ensino – de Geografia – alcançados no curso da investigação científica e da prática atinentes ao processo de educação nas escolas, ainda se nota a permanência de práticas referentes à educação bancária e descontextualizada da realidade social dos/das educandos/as coexistindo com práticas progressistas tais como as da pedagogia revolucionária e libertadora.

Por este motivo, ainda se faz necessário, continuar realizando pesquisas no campo do ensino – de Geografia – a fim de avaliar em que medida, pelo menos, a avançada legislação brasileira referente ao processo de ensino-aprendizagem está efetivamente sendo implementada. Esta constatação remete-nos à ideia de Cavalcanti (2008), segundo a qual é necessário aprimorar, permanentemente, e cada vez mais, a articulação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica.

## Referências

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, R. (org.) **A sala de aula: que espaço é esse?** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. p. 39-50.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [1938].
- BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2017.
- CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. Diferente prática pedagógica (da geografia), diferentes experiências de vida na sociedade. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 4, n. 2, p. 11-27, 2015.
- CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. território usado, pandemias e ações (socialmente) consequentes. **Revista movimentos sociais e dinâmicas Espaciais**, v. 9, p. 101-124, 2020 (a).  
Doi: <https://doi.org/10.46802/rmsde.v9i2.247195>
- CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. Geografia: um saber ambiental necessário. In: SANTOS, A. H. V. dos.; NASCIMENTO, M. M. P. do. PONTES, B. A. N. M. (org.). **Saberes ambientais**: reflexões sobre a relação sociedade-natureza. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2020 (b). p. 9-24.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**. Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La nouvelle raison du monde**: essai sur la société néolibérale. Paris: La Découverte, 2010.
- FERRARI, Marcio. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Nova Escola**, São Paulo, p. 1-5, out. 2008. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social?gclid=EAIaIQobChMInaP72ryL9QIVVweRCh30ewSCEAAAYASAAEglfpPD\\_BwE#=#\\_](https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social?gclid=EAIaIQobChMInaP72ryL9QIVVweRCh30ewSCEAAAYASAAEglfpPD_BwE#=#_)  
Acesso em: 30 dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FRÉMONT, Armand. **La région espace vécu**. Paris: Flammarion, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 dez. 2021.
- LEROY, Jean Pierre. **Territórios do futuro**. Educação, meio ambiente e ação coletiva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- LUDERMIR, R. e COELHO, R. (2016-2018). **Terra e moradia**. Conflitos fundiários urbanos em Pernambuco. Recife: Habitat para a humanidade.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. O socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do Trabalho)
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988. (série princípios)
- MORAIS, HUGO ARRUDA de; CASTILHO, Jorge Moura de. Educação escolar, ensino de geografia e território vivido: uma reflexão no contexto da pandemia da COVID-19. **Metodologias e aprendizado**, Santa Maria, v. 4, p. 290-298, mai. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.21166/metapre.v4i.2248>.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da geografia. In: OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo, SP: Contexto, 1989. p. 24-29.



RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W. (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1989. p. 83-115.

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

SANTOS, Milton et al. **O papel ativo da geografia**. Um manifesto. Florianópolis: XII Encontro de Geógrafos, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SWYNGEDOW, Eric. A cidade pós-política. **E-metropolis**, 8, p. 52-62, mar. 2012.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo, SP: Contexto, 1989. p. 30-38.



**ESPAÇO DE REGISTRO  
DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS**



# ESPAÇO DE REGISTRO DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Antônio Hélon Vasconcelos dos Santos  
Ana Karoline de Carvalho Silva  
Rogério Luiz Souto Cavalcanti

Capítulo destinado a reunião das imagens de atividades produzidas pelos professores e estudantes das múltiplas séries da educação básica brasileira.



**Figura 1** - Confecção de cartazes na Semana da Consciência Negra.  
Escola: Professora Orlandina Arruda Aragão, Santa Cruz do Capibaribe – PE.  
Professora: Claudenice Dias. Turmas EJA Módulo VI A e B.



**Figura 2** - Elaboração de máscaras africanas na Semana da Consciência Negra.  
Escola: Donatila em Santa Cruz do Capibaribe – PE. Professora: Fabiana Florêncio. Turma: 5º Ano.





**Figura 3** - Confeção de desenhos e bonecas Abayomi na Semana da Consciência Negra em Paudalho – PE . Escola: Colégio Municipal de Paudalho, Paudalho – PE. Professora: Josineide Carvalho. Turma: EJA Fase IV.



**Figura 4** - Praticando a oralidade da língua espanhola na hora do lanche.  
Escola: Tavares de Souza em Carpina – PE. Professor: José Anderson da Silva Moura. Turma: 4º Ano.



**Figura 5** - Construção de maquete de vulcão na aula de Ciências.  
Escola: Albert Einstein em Cumaru – PE. Professora: Ellen Daiane da Silva Lima. Turma: 6º Ano.

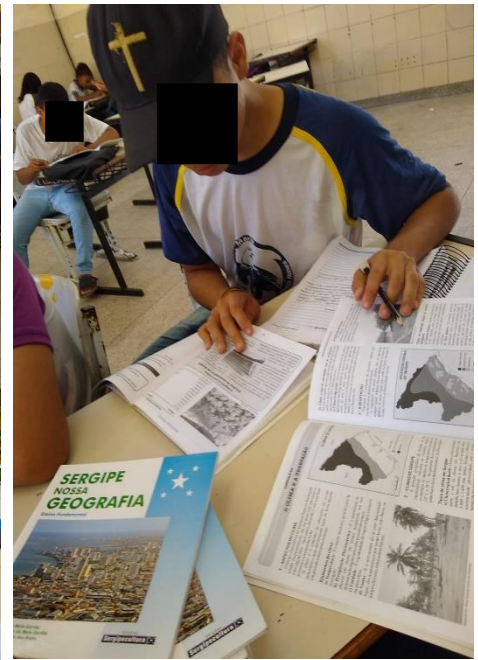




**Figura 6** - Confecção de esquemas representando as camadas atmosféricas.  
Escola: Estelita Timóteo em Toritama – PE. Professor: Júlio Cesar Silva Siqueira. Turma: EMEJA II A.



**Figura 7** - Conhecendo os instrumentos musicais.  
Escola: CMEI Ana Rosa Falcão de Carvalho em Recife– PE. Professora: Jennifer Lira. Turma: Infantil II



**Figura 8** - Estudos da Geografia local: produção coletiva de maquete sobre verticalização. Escola: Municipal de Ensino fundamental Thetis Nunes em Aracaju- SE. Professora: Manuela Pereira.

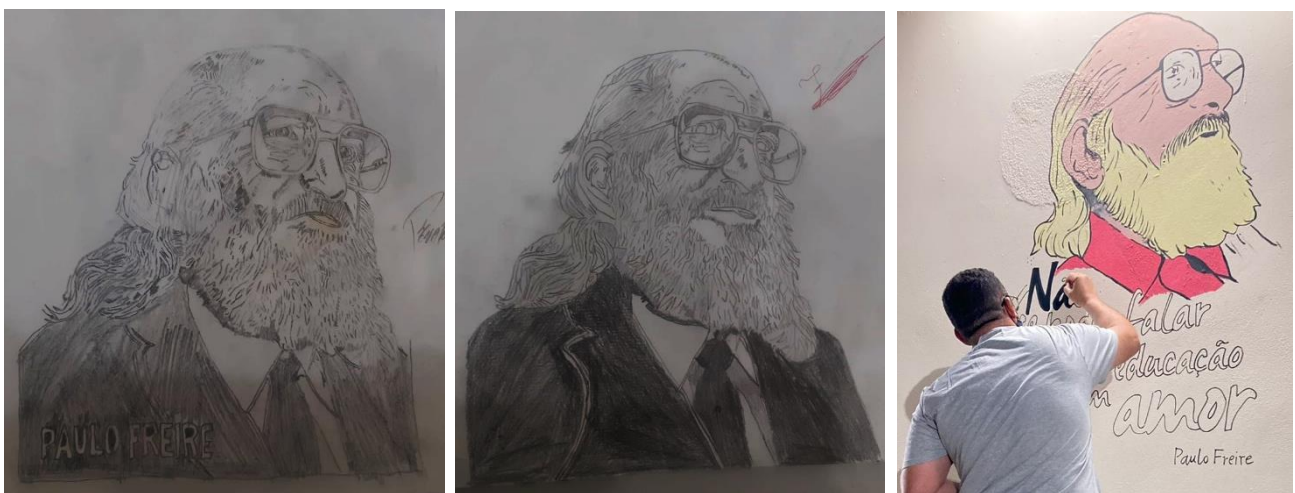


**Figura 9** - Oficinas de robótica. Escola: Municipal de Ensino fundamental Thetis Nunes em Aracaju- SE. Professora: Manuela Pereira.

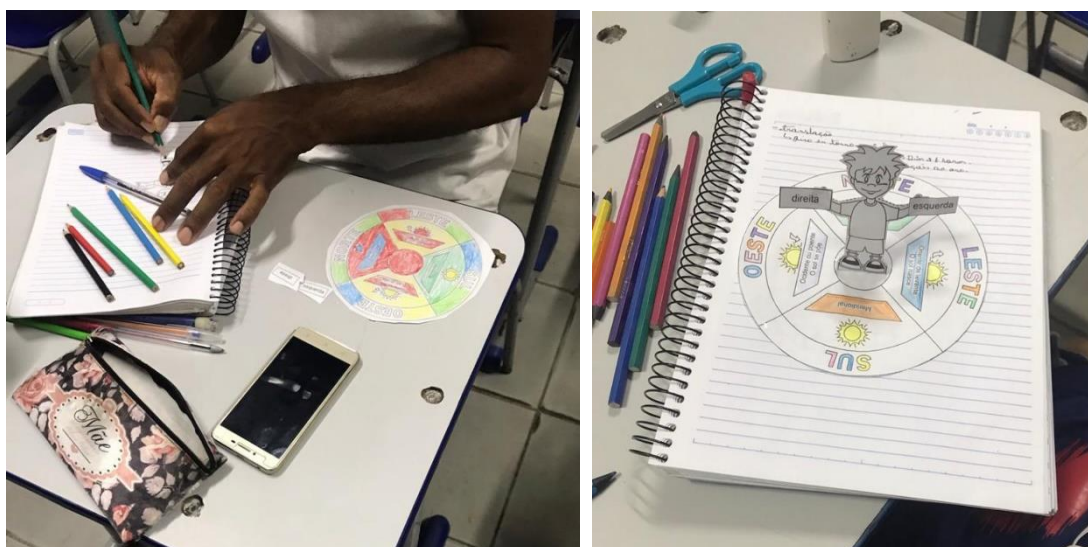




**Figura 10** - Projeto Semana da Árvore: dinâmica da árvore dos sonhos e plantio de árvore no Jardim Paulo Freire. Escola: Doutor Adilson Bezerra de Souza - Anexo Prisional, em Santa Cruz do Capibaribe – PE. Professor: Thalys Araújo de Queiroz.



**Figura 11** - Concurso de Desenho em homenagem ao centenário de Paulo Freire. Escola: Doutor Adilson Bezerra de Souza - Anexo Prisional, em Santa Cruz do Capibaribe – PE. Professor: Thalys Araújo de Queiroz.



**Figura 12** - Orientação espacial. Escola: Ivone Gonçalves de Araújo em Santa Cruz do Capibaribe – PE. Professor: Julio Cesar Silva Siqueira. Turma: EJA III A.



**Figura 13** – Realização de aplicativo digital.

Escola: Estadual José Vilela em Recife – PE. Professor: Áurea Siqueira. Turma: 2º Ano do Ensino Médio.

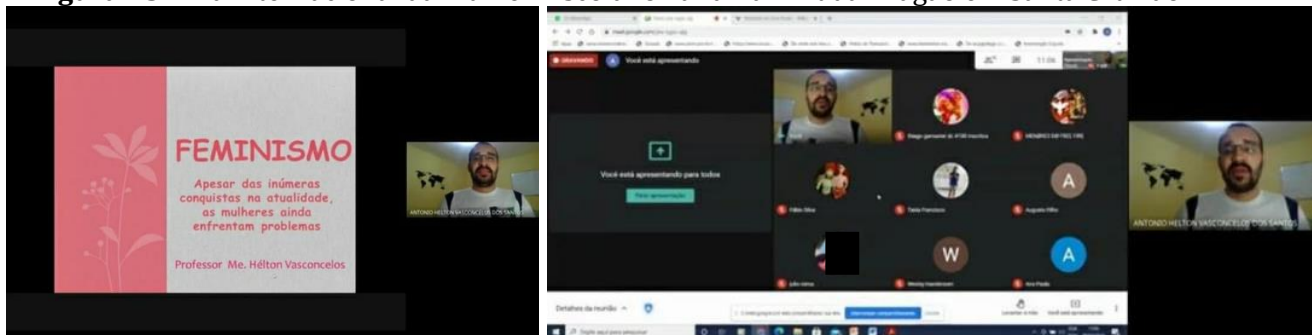


**Figura 14** - Dia internacional da Mulher

Escola: Municipal Professora Maria Lucina Gonçalves em Santa Cruz do Capibaribe – PE.  
Coordenação: Anilde Maria. Turmas: 6º, 7º, 8º e 9º ano.



**Figura 15** - Dia internacional da Mulher. Escola: Orlandina Arruda Aragão em Santa Cruz do



Capibaribe – PE. Professor: Antônio Hélon Vasconcelos dos Santos. Turma: 7º ano A e B.



**Figura 16** - Elaboração de maquetes de célula vegetal e animal nas aulas de ciências. Escola: Municipal de Paudalho em Paudalho – PE. Professora: Jéssica Flávia de Melo Teixeira. Turmas: 6º e 7º ano.



**Figura 17** - Artes: elaboração de ampulheta e porta-retratos artesanais. Escola: Municipal de Paudalho em Paudalho – PE. Professora: Jéssica Flávia de Melo Teixeira. Turmas: 7º ano.





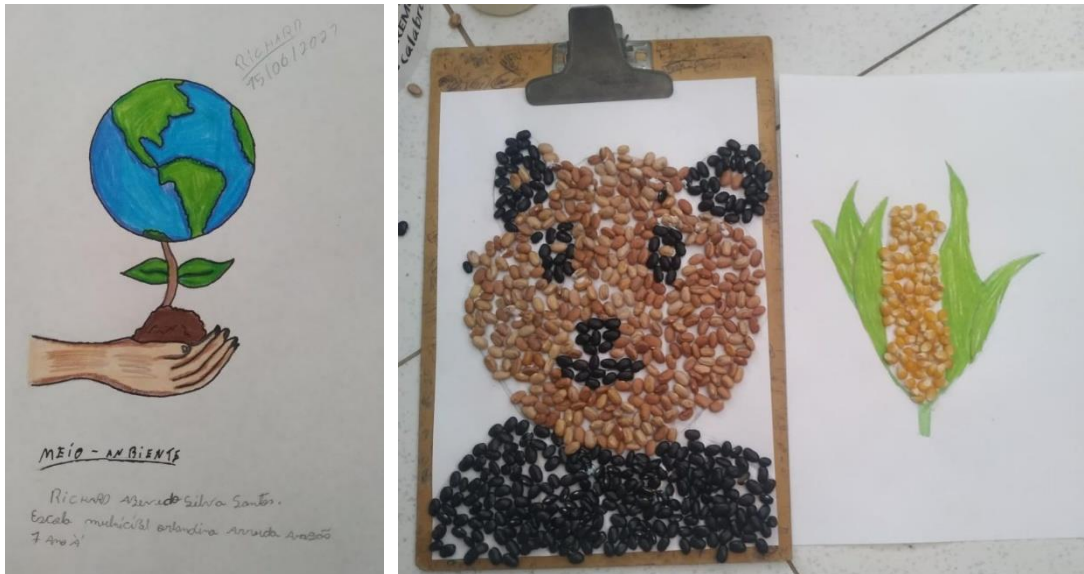
**Figura 18** - Ensaio para a Mostra de Talentos das escolas municipais de Toritama em 2010. Escola: Escola Municipal Belmiro Gonçalves da Silva em Toritama – PE. Coordenação: Anilde Maria. Turmas: EJA Fase I e II.



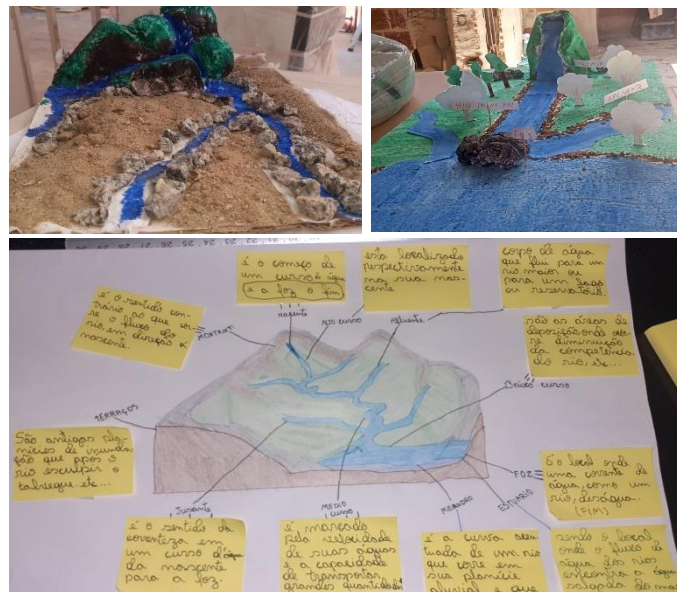
**Figura 19** - Desvendando a Matemática. Escola: Municipal Francisca Moura Pereira da Silva em Taquaritinga do Norte – PE. Professora: Cicera Mirelle Florêncio da Silva Domingos. Turma: Jardim I C.



**Figura 20** - Conhecendo as vogais. Creche: Municipal Inês Déu da Silva Lima em Taquaritinga do Norte – PE. Professora: Carla Mylena Florêncio da Silva. Turma: Infantil II D.



**Figura 21** - Semana no Meio Ambiente. Escola: Orlandina Arruda Aragão em Santa Cruz do Capibaribe- PE. Professor: Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos. Turma: 7º ano A.



**Figura 22** - Elaboração de maquetes e cartazes sobre as bacias hidrográficas. Escola: Municipal Lindalva de Aragão Lira em Santa Cruz do Capibaribe- PE. Professor: Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos. Turma: 6º ano B, C e E.





**Figura 23** - Elaboração de maquetes do Sistema Solar.

Escola: Municipal Professora Orlandina Arruda Aragão em Santa Cruz do Capibaribe- PE.  
Professor: Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos. Turma: 6º ano A.



**Figura 24** - Elaboração de maquetes do Sistema Solar.

Escola: Municipal Lindalva de Aragão Lira em Santa Cruz do Capibaribe- PE.  
Professor: Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos. Turma: 6º ano B.



**Figura 25** - Conhecendo as energias renováveis.

Escola: Escola Municipal Lindalva de Aragão Lira em Santa Cruz do Capibaribe- PE.  
Professor: Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos. Turma: 6º ano E.



**Figura 26** - Santa Cruz cidade maravilhosa.

Escola: Municipal Lindalva de Aragão Lira em Santa Cruz do Capibaribe- PE.  
Professor: Antônio Héilton Vasconcelos dos Santos. Turma: 6º ano D.

---

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **Antônio Héltton Vasconcelos dos Santos**

O professor e geógrafo Antônio Héltton Vasconcelos dos Santos é licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE), Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pedagogo pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Possui especializações no ensino de Geografia pelo Centro Universitário de Vitória de Santo Antão (Univisa), em Metodologias do Ensino de Geografia, assim como, em Gestão Ambiental, ambas por intermédio das Faculdades Mantense dos Vales Gerais (Intervale).

Tornou-se Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente – ProdeMa (UFPE) e atualmente é doutorando pela associação plena em rede do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), em que integra as principais Universidades públicas do Nordeste brasileiro (UFPE, UFPB, UFPI, UFS, UFC, UFRN, UESC e UFERSA). Destarte, é membro do Grupo de Pesquisa intitulado Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU - UFPE), no qual atende, interdisciplinarmente, aos anseios de diferentes territórios, e também faz parte da equipe editorial da Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais – RMSDE, vinculada ao supradito grupo de pesquisa.

O mesmo atua desde 2009 como professor, atualmente é estatutário na Prefeitura municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PE. Destarte, possui experiência ministrando aulas em diferentes modalidades da educação básica, ensino técnico e superior, em renomadas instituições do sistema público e privado. Também exerceu o cargo de assessor legislativo na Câmara da prefeitura Municipal de Paudalho –PE. Outrossim, foi estagiário na pró-reitoria de graduação da UFPE, campus Recife e bolsista de pesquisa na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

Por conseguinte, presta consultorias ambientais e educacionais para o terceiro setor, órgãos públicos e empresariais na elaboração de formações, documentos, estudos e pesquisas. Escreve e organiza vários capítulos de livros e é autor de importantes artigos científicos. Sempre preocupado com as minorias sociais, participa de diversos projetos e ações de solidariedade.

Por fim, têm experiência nas áreas de Educação, Geografia e Meio Ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática geral, Pedagogia de projetos, ensino de Geografia, Educação de Jovens e Adultos, Educação restaurativa, Educação ambiental, Movimentos sociais, Espaço Urbano e Rural, Degradação de ecossistemas, Impactos ambientais, indicadores ambientais, desenvolvimento com sustentabilidade e produção de cerâmicas vermelhas para construção civil.



---

## Ana Karoline de Carvalho Silva

A geógrafa Ana Karoline de Carvalho Silva iniciou sua jornada com a pesquisa ainda na educação básica quando era estudante do Colégio de Aplicação da Universidade de Pernambuco - UPE, campus mata norte. É formada no curso de Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde 2018 e, atualmente, possui em andamento o curso de Licenciatura em Geografia (UFPE).

Foi bolsista integrante do Programa de Educação Tutorial - PET Geografia da UFPE no período de 2015 a 2018, no qual desenvolveu atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão, tanto na Universidade Federal de Pernambuco, como em escolas públicas das Regiões Metropolitana de Pernambuco e Zona da Mata Norte. Fez parte da organização dos livros: "Reflexões sobre o semiárido: obra do Encontro do Pensamento Geográfico" e "Água: discussões sobre o uso, acesso e inovação" e, também, da organização de importantes eventos científicos para o estado de Pernambuco.

Integra, desde 2017, o grupo de pesquisa Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU/UFPE), o qual realiza consultoria, assessoria e investigações em diferentes comunidades e instituições de ensino do estado de Pernambuco.

Em 2019, fez parte do corpo de membros da primeira empresa júnior do departamento de Ciências Geográficas da UFPE, a *SigaGeoJr*, contribuindo com a organização e monitoria de eventos e minicursos da empresa voltados para as áreas de geoprocessamento e Meio Ambiente.

Em 2020 ingressou no Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente do PRODEMA/UFPE e teve seu projeto de dissertação contemplado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). A partir de 2021 tornou-se integrante do apoio editorial da Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais (RMSDE), também vinculada ao grupo de pesquisa MSEU.

Atuou como monitora nas disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia: Fundamentos de Climatologia no Departamento de Ciências Geográficas (DCG) da UFPE, sob a orientação do Professor Dr. Hernani Löebler Campos; e Geografia Urbana, sob a orientação do Professor Dr. Cláudio Jorge Moura de Castilho. No mestrado, foi Estagiária de docência na disciplina de Planejamento Regional. Deste modo, tem experiência na área de Geografia e Meio Ambiente, atuando principalmente com as temáticas relativas ao ensino de geografia, espaço urbano, planejamento urbano, políticas habitacionais brasileiras e, por fim, movimentos sociais.

---

## **Rogério Luiz Souto Cavalcanti**

O professor e Geógrafo Rogério Luiz Souto Cavalcanti é licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte. Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Desenvolvimento Urbano (MDU), também, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Membro associado e pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU) realizando estudos a respeito da temática "Terciário: Trabalho, Consumo e Produção do Espaço". Também faz parte da equipe de apoio editorial da Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais (RMSD), vinculada ao Grupo de Pesquisa MSEU.

Desde 2008, atua como professor de Geografia, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da rede privada de ensino na Região Metropolitana do Recife. Frente a essas instituições, desenvolve projetos pedagógicos importantes para o fortalecimento da cidadania na comunidade escolar. Além disso, participa promovendo e ministrando inúmeras formações para professores e estudantes de graduação.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

**ARTESANATO**, 102

### C

Covid-19, 4, 5, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 75

### D

**didática**, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 59, 65, 69, 86, 94

### E

educação. *Consulte*

**Educação**, 12, 17, 21, 34, 37, 39, 44, 45, 49, 66, 75, 78, 79, 80, 83, 84, 12, 88, 89, 94, 98, 100, 101, 102, 112, 113, 114, 124, 133, 149, 150, *Consulte*

educação básica, 5, 7, 8, 12, 21, 24, 25, 26, 89, 94, 137, 149, 150

educação escolar. *Consulte*

ensino, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 111, 114, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 149, 150, 151, *Consulte, Consulte, Consulte, Consulte, Consulte, Consulte, Consulte, Consulte, Consulte*

ensino-aprendizagem, 5, 8, 28, 32, 34, 37, 59, 78, 89, 98, 100, 125, 129, 132

escola, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 25, 27, 29, 33, 34, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 65, 77, 79, 83, 84, 86, 12, 89, 90, 93, 97, 98, 101, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 120, 125, 129, 130, 131, 132, 133

espaço, 4, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 68, 69, 70, 72, 74, 78, 80, 86, 12, 88, 91, 92, 97, 98, 102, 115, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 150

### F

formação, 4, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 30, 33, 34, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 58, 66, 79, 80, 12, 89, 90, 91, 94, 98, 100, 107, 110, 111, 115, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133

### G

geografia, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 46, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 64, 67, 75, 84, 133, 134, 150

*Geografia*, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 12, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 141, 149, 150, 151

### J

**jogos educativos**, 5, 58, 59, 63, 64

### L

**linguagem**, 6, 8, 25, 29, 60, 68, 69, 97, 101, 131

### M

Meio Ambiente, 23, 34, 58, 68, 75, 76, 96, 146, 149, 150  
metodologia ativa, 5, 26, 89, 90

### N

**NATAL**, 67

Natureza, 21, 34

### O

oralidade, 5, 8, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 138

### P

pandemia, 4, 5, 7, 8, 11, 17, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 103, 113, 114, 115, 120, 126, 133

Paraíba, 4, 8, 23, 56, 57

pedagogia, 13, 111, 120, 121, 128, 131, 132

Pernambuco, 6, 8, 9, 44, 59, 61, 65, 74, 76, 80, 88, 89, 99, 103, 107, 112, 113, 114, 119, 133, 149, 150, 151

presídio, 6, 8

**Projeto**, 5, 6, 9, 16, 44, 45, 68, 103, 112, 114, 115, 118, 142

### S

sociedade, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 49, 56, 58, 59, 68, 74, 78, 79, 80, 86, 89, 90, 94, 98, 102, 105, 110, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133

### T

território, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 37, 41, 49, 68, 70, 72, 74, 75, 114, 119, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133

**transdisciplinar**, 5, 8



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

