

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT24

Educação Geográfica e Práticas Educativas no Contexto Ibero-Americano

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

7 **CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMA-
DORA NA UTILIZAÇÃO DE GEOTECNOLOGIAS
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSO-
RES DE GEOGRÁFIA.**

Fernando Ricardo dos Santos

Ana Gabriela Simões Borges

21 **DISCUSSÕES SOBRE A MEMÓRIA COMO OBJETO
DA PESQUISA GEOGRÁFICA**

Elaine Cristina Silva Guimarães

Nelson Martinelli Filho



CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA NA UTILIZAÇÃO DE GEOTECNOLOGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.

Fernando Ricardo dos Santos¹
Ana Gabriela Simões Borges²

Resumo: A Geografia possui uma linguagem própria para representar e conceber o espaço: A Cartografia. Considerando o contexto cibercultural que vivemos no início do século XXI, é necessário conceber um ensino que seja mais complexo e que problematize as informações recebidas pelos alunos através da internet. A linguagem que utilizamos para a comunicação e representação do espaço geográfico do espaço dentro da cibercultura são as geotecnologias – como por exemplo o sensoriamento remoto para imagens-base e o geoprocessamento para a criação de mapas. Neste artigo, entrevistamos 21 professores da rede pública de Curitiba, constatando que ainda existe pouco uso das geotecnologias nas escolas. Acreditamos que isso se deve à pouca apropriação do conteúdo e pela subutilização do Geoprocessamento e SIG como ferramenta de visualização e não análise, como era amplamente difundido nas universidades. Discutimos as raízes desta subutilização demonstrando como a geotecnologia pode ser verdadeiramente transformadora dentro do contexto de sala de aula. Propomos guias para formações de professores que tragam uma prática verdadeiramente transformadora e não somente informativa em formação continuada.

Ways to a transformative path using geotechnologies for continued formation of Geography teachers.

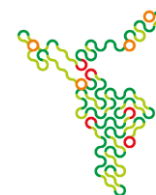
Camino para una práctica transformadora en la utilización de geotecnologías para la formación continuada de profesores de Geografía.

Introdução

A Geografia é a ciência que estuda o espaço habitado e modificado pela humanidade e todas as suas implicações. É importante dentro da escola pelo desenvolvimento de uma consciência espacial nos alunos, ou seja, permitir que eles compreendam o lugar onde moram e como utilizar esse espaço

¹ Formado como bacharel e licenciado pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Geografia pela mesma instituição e doutor em educação pela Universidade Federal do Paraná. Atuante na área de mapeamento, geotecnologias e professor da educação básica.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2021); Mestre em Educação (2012); Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (2008) e Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "Pedagogia, Complexidade e Educação". Atualmente é Superintendente do Instituto GRPCOM, onde coordena projetos de educação, comunicação, tecnologias e mídias digitais voltados a professores e estudantes da Educação Básica e Superior do Paraná e de todo o Brasil.



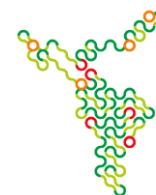
de forma sustentável, solidária, racional e crítica. Nas primeiras séries utiliza-se muito a consciência ecológica de forma a ensinar as consequências de exploração irracional, modificando o foco nas séries mais avançadas para conhecer o espaço mundial, suas origens e diferentes ocupações.

O conhecimento geográfico encontra-se, entretanto, numa crise. O modelo de ensino difundido durante o regime militar no Brasil procurava enaltecer as belezas naturais do Brasil, minimizar problemas ambientais e se pautar em fatos enciclopédicos ao invés de demonstrar o funcionamento do espaço (Vesentini, 2007). O problema com uma abordagem meramente descritiva do espaço é que não dá fomento para uma interpretação do que acontece realmente, é mera informação que não tem aplicação na vida dos alunos. Senão aplicável, a Geografia torna-se formalidade para decorar nomes e posições de lugares.

A velocidade das mudanças no mundo atual requer uma Geografia mais dinâmica, mais adaptada ao constante fluxo de informações e à espacialidade dinâmica e integrada construída pelo meio técnico-científico-informacional como descrito por Milton Santos (2012). O mundo hoje é extremamente integrado por vias de transporte rápidas e uma constante troca de informações através da internet. Dentro de uma espacialidade dinâmica integrada com a cultura do conhecimento (Coutinho e Lisboa, 2011), a Geografia tem o papel de integrar não só lugares, mas territórios e culturas construídos numa sociedade urbanizadora, tecnológica e desigual onde o bem mais valioso é a informação.

A escola tem um papel fundamental na integração do aluno com seu espaço. É o primeiro lugar de construção da sua intelectualidade e contato com a sociedade mais ampla, além do convívio familiar. A educação é importante num contexto de apropriação do que foi produzido e de formação do indivíduo dentro do conhecimento científico (Brandão, 2007). Entretanto, a escola hoje não é mais o lugar de replicação de conhecimento e repetição de fatos científicos, mas um lugar de formação e de integração do aluno à uma realidade maior, desenvolvimento sua capacidade de pensamento e superação de um ensino meramente informativo e fragmentado (Behrens, 2013).

Acreditamos que a superação de um ensino informativo passa pela integração das tecnologias e pela busca de uma Geografia além da crítica, mas com um enfoque sistêmico que compreenda o espaço em sua dimensão integrada e integradora. Procuramos uma Geografia que busque integrar os elementos do espaço numa análise mais completa, relevante e que demonstre aos alunos a importância do pensamento integrado e complexo.



A Geografia tem uma linguagem própria para sua comunicação. Como a matemática usa números, a Geografia se comunica através de mapas. É a linguagem que representa o espaço, essencial para comunicar ideias e territórios e dizer "onde" estão acontecendo os fenômenos (Almeida e Passini, 1989). A tecnologia que integra a linguagem espacial da cartografia com a análise ambiental é o geoprocessamento e constitui o estado da arte nos estudos espaciais (Xavier da Silva, 2002).

O Geoprocessamento é uma tecnologia voltada à análise e integração de dados espaciais. Um dado espacial difere de um dado computacional comum por ter um componente correspondente no mundo real, ou seja, uma informação inserida possui um sistema de coordenadas atrelado à uma representação cartográfica - como ângulos de latitude e longitude, por exemplo - e que podem ser posicionados no terreno em campo (Longley et al, 2005). Digamos que o dado seja um ponto cujo atributo seja "Escola". Ao procurar tal ponto no campo estará lá instalada uma escola? A representação cartográfica digital precisa corresponder a um ponto real para ser dado espacial.

Além disso, o Geoprocessamento permite o desenvolvimento de outras capacidades. Os atributos (como posição geográfica e tipo de classe temática apresentados acima) ficam armazenados em tabelas. Essas tabelas podem abrigar mais informações do que somente um atributo. No caso de uma escola, poderia ser armazenado o nome da diretora ou diretor, contatos, quantas turmas de cada nível, quantos professores, alunos, etc. Dentro de um contexto espacial, isso poderia ser usado para confrontar dados armazenados sobre o bairro, localização dentro da cidade ou até mesmo em comparação à outras escolas.

A armazenagem destas informações é conhecida como Sistema de Informação Geográfica (SIG) e é auxiliado por diversas outras tecnologias, como o Sensoriamento Remoto para a captação de bases cartográficas, o Sistema de posicionamento Global (GPS) para a aquisição de coordenadas, a Estatística Espacial para a interpolação de pontos e cálculos de superfície, etc. A integração de todas essas tecnologias dentro de um ambiente informacional está condicionada a um pensamento científico que utiliza a informática, a matemática, a geografia, a cartografia, a geodésia e várias outras contribuições transdisciplinares. Ao pensamento que guia e discute os problemas específicos da aplicação e uso dessas tecnologias conveniuiu-se chamar de Ciência da Informação Geográfica (CIG) (Goodchild, 1992).

Buscamos mostrar com este artigo que a utilização dessa tecnologia dentro da sala de aula ainda é incipiente e que tem sido sub-utilizada. Através de entrevistas fechadas e qualitativas feitas



com professores de Geografia em Curitiba, demonstraremos que ainda não existe uma utilização plena no universo investigado. Para compreender os motivos por trás desta sub-utilização, colocaremos em nossa revisão bibliográfica as leituras que julgamos relevantes para a interpretação das respostas dos professores.

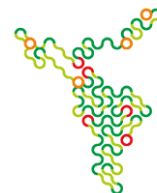
Crise da educação e no ensino de Geografia

A pesquisa na área de educação é extremamente heterogênea, cheia de contribuições de diversas áreas diferentes e carece de uma identidade que ainda não foi bem definida. Essa discussão é trazida por Bernard Charlot (2006), que demonstra uma preocupação com a definição do que é a pesquisa em educação: é uma área do conhecimento? Uma ciência em si? Um campo do conhecimento feito da contribuição de várias áreas diferentes? Além de ser um tema de pesquisa, a Educação constitui objeto próprio que reúne, segundo o autor, diversos cientistas diferentes interessados no fenômeno educacional.

Como um fato importante da sociedade, a Educação apareceu como tema de pesquisa durante toda a história da ciência, sendo pensada de forma autônoma somente no começo do século XX. O modo de fazer ciência na época primava mais pela lógica e observação do que interpretação a partir da teoria, de modo que a área de educação surgiu primeiramente com diversos esforços para sua sistematização lógica e dedutiva, se aproximando do pensamento psicológico como forma de compreender o pensamento que possibilitava a instrução. Mais recentemente, com a busca de novas influências e novos paradigmas, a educação tem se voltado cada vez mais para a sociologia e a ciência humana, estudando a escola como sociedade tentando compreender suas contradições e potencialidades (Gatti, 2003).

Tantas contribuições e pensamentos convivendo dentro da área da educação tornam o campo extremamente heterogêneo. Essa discussão é relevante devido à situação social onde a escola está inserida, convivendo diversos pontos de vista e teorias diferentes. Maria Malta Campos (2009) discute que a teoria que é produzida pela pesquisa educacional carece de reflexão. A prática do professor depende de suas estruturas sociais e onde está inserido. No caso de professores de Geografia, o modo como estão inseridos dentro da escola não determina, mas certamente influencia como ou sequer se vão utilizar geotecnologias.

Tal noção é, segundo nossa análise, corroborada pelo pensamento de Edgar Morin (2005) que afirma haver uma deficiência do "pensar a ciência" e as consequências do que se produz em



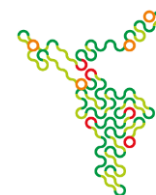
conhecimento científico. O cientista vive numa realidade multidimensional, complexa e os estudos precisam estar pautados em diversas regras de qualidade, rigor e auto verificabilidade. Para procurar uma pesquisa próxima à realidade, estamos à beira de uma revolução e um pensamento que considere além dos elementos imediatamente verificáveis buscado além de uma ciência imediatista, extremamente lógica e que considere a realidade vista de diversos ângulos.

Por isso, Morin (op cit) discute o que ele chama de "dupla tarefa cega" da ciência, ou seja, a ciência procurou durante muito tempo se pautar por elementos puramente lógicos e observáveis, inclusive trazendo essa lógica para tentar a previsibilidade e homogeneização da sociedade com o Positivismo. Isso causou uma ruptura ao tentar estudar fenômenos sociais de forma lógica e matemática, o que fez com que tivessem uma forma redutora sem uma compreensão de fato do que representam. Boaventura Souza Santos (1988) corrobora com essa noção colocando diversos elementos que colocam a ciência humana muito mais imprevisível, caótica e incerta que a ciência natural, de modo que a busca de um equilíbrio só seria possível com a busca de um novo paradigma que considere a incerteza.

Consideramos esta discussão relevante porque a Geografia sofre da dupla identidade da qual fala de Morin: É uma ciência humana e uma ciência exata ao mesmo tempo. A observação da natureza é necessária para compreender elementos naturais como relevo, clima, solo, hidrografia, biogeografia, etc. Mas existe pouca aplicação fora da academia ao estudar geograficamente elementos físicos da paisagem isoladamente: Qual é a consequência de um relevo erosivo intensamente ocupado por um espaço informal de moradia? Quais condições de instabilidade os moradores estão sujeitos?

Dentro de consensos mais atuais em Geografia, a paisagem é a categoria de análise mais genérica: Através da paisagem se revelam elementos físicos e humanos e que se integram para a formação do espaço Geográfico (Monteiro, 2000). O estudo da paisagem é, assim, central na compreensão de uma Geografia integradora que revela o que está oculto, que compreende e analisa aquilo que é manifestado através da ocupação e uso dos elementos naturais. Para Castrogiovanni et al (2016), O ensino de Geografia deve procurar desvelar os elementos da paisagem que a formam, revelando assim o que está escondido.

Concordamos, deste modo, com a proposição apresentada por Cláudia do Carmo Rosa (2017) que contrapõe o conceito do professor explicador e do professor emancipador. Segundo a autora, o professor emancipador utiliza o conhecimento do aluno para iniciar uma discussão, um



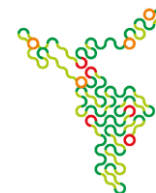
questionamento fomentando o pensamento dos alunos para que eles aprendam a pensar e ler o espaço de sua forma, contrapondo o professor explicador que traz o conteúdo pronto, mastigado e explicado. Num relato pessoal, a autora conta como foi se libertando de um paradigma tradicional (nos moldes do paradigma newtoniano-cartesiano de Behrens, 2013) que foi apresentado como única possibilidade durante sua formação inicial. Foi somente através de diversas formações continuadas que ela sentiu a segurança que precisava para ousar outras práticas, outras situações que transformaram sua aula.

Pelo relato da autora e pelas condições apresentadas dentro do ensino de Geografia, acreditamos que as Geotecnologias falem a língua do professor emancipador, onde a discussão sobre o espaço não precisa somente do raciocínio abstrato. O Geoprocessamento permite a manipulação da informação, a criação de novas relações espaciais, a compreensão do mundo de uma maneira mais ampla. Acima de tudo, o Geoprocessamento cria visualizações, interatividade, manipulação e maiores possibilidades de comunicação cartográfica que vão além do mapa estático não manipulável (Maceachren, 2013). A construção do conhecimento Geográfico se beneficia do melhor uso de sua linguagem natural concomitantemente com o uso da paisagem como categoria de análise integradora do espaço geográfico.

À procura de tecnologias transformadoras para a escola

É amplamente conhecido que a informática no século XXI trouxe uma série de revoluções tecnológicas que não afetaram só as relações de trabalho e produção, mas também as relações sociais e até mesmo o que é produzido. Clara Coutinho e Eliana Lisboa (2011) trazem o conceito de Sociedade do Conhecimento a partir da obra de Manuel Castells, construindo um panorama onde a informação é a principal moeda de troca e principal produto contemporâneo.

Não se trata mais, portanto, da construção de um espaço de aprendizado na escola onde os alunos teriam acesso à informação através do professor. Por ser um espaço horizontal, a internet coloca todos que a utilizam numa posição de protagonistas e produtores de conteúdo. O conhecimento é, deste modo, distribuído livremente e pode ser adquirido de todas as formas. Algumas maneiras podem ser formativas e elucidativas, outras podem ser perigosas e causar problemas, como notícias falsas. A questão é que com a conexão as escolas mudam sua posição: Não são somente locais onde o professor detém o conhecimento. A tecnologia "adianta" a necessidade de uma escola que forme o



pensar, o agir e um pensamento crítico, não cabendo mais um professor que busca ser a única fonte de verdade.

André Lemos (2003) coloca a cibercultura como a ocasião onde a tecnologia molda a humanidade e que a humanidade molda a tecnologia. O autor coloca que vivemos uma era de dominação da técnica onde não há espaço para volta a uma sociedade desconectada. As origens deste processo seriam a dominação iluminista, na qual antes procuravam subjugar o conhecimento através da lógica e ciência. Num segundo momento, essa lógica de dominação busca subjugar através do uso da tecnologia e transformação das informações para sua forma digital.

Pela urgência impressa nessa grande disseminação de informação, a escola adquire uma nova identidade e não só precisa buscar novas formas de ensino como também novas formas de ensinar, problematizar, compreender. O professor não é mais quem informa. O conhecimento já está ao alcance dos alunos, mas precisa ser problematizado, compreendido, refletido, reelaborado. O desenvolvimento de uma consciência crítica não é mais através da informação, mas através da sensibilidade para quais são as ferramentas necessárias para selecionar as informações úteis. Lemos (op cit) coloca que isso é uma questão de cidadania: Nenhuma mídia alcançou o universalismo que a cultura digital preconiza hoje. Tornou-se uma questão importante que o aluno tenha acesso ao "conhecimento coletivo" e que saiba aproveitá-lo da melhor maneira possível.

Neste cenário-sugestão, o papel do professor precisa ser redefinido dentro da cultura escolar. Katia Alonso (et al, 2014) coloca que a mudança é tão significativa e tão presente que o professor precisa estar em constante aprendizado. Existe uma presença tão grande da tecnologia na sociedade que vale a pena pensar e se debruçar sobre tais recursos constantemente. O mundo apresenta desafios transdisciplinares enquanto a escola ainda se prende a disciplinas, séries, currículos enquadrados. Deste modo,

O contexto educativo, agora com ênfase no on-line, não admite a hierarquização de saberes, eleição de fontes únicas de informação e entendimento reducionista de comunicação como via de sentido único. Isso redundaria na ideia de que os meios, necessariamente, potencializam mediação, interação e interatividade. O despertar sobre a importância dos processos dialógicos para o desenvolvimento humano e educacional alerta-nos para que as TDIC cumpram, de fato, esse potencial (Alonso et al, p. 157).

Bruna Heinsfeld e Magda Pischetola (2017) apresentam diversas entrevistas realizadas com professores da rede municipal do Rio de Janeiro, demonstrando que os professores ainda têm uma certa resistência ao uso das tecnologias. Segundo as autoras, o discurso dos professores parece



demonstrar que as tecnologias usadas para os alunos estão "à frente" no uso por causa de seu nativismo, e que a tecnologia possibilita lazer ilimitado. Para estes professores, a cultura é um termo é compreendido como a erudição e conhecimento de fatos históricos e artísticos eurocentrados. A falta de interesse dos alunos por este conceito de cultura é vista como "ignorância" e "falta de cultura", haja vista que este fato seria culpado pela "falta de disciplina, desordem, barulho e desinteresse".

A cultura escolar sofre um processo de transformação a partir da construção da sociedade do conhecimento, onde a cultura é redefinida e descentralizada, construída como uma rede global de diversos saberes. Por isso é necessário que o pensamento seja reformado juntamente com as práticas dos professores, de modo que os alunos possam sentir que a escola é um lugar relevante para sua formação. Por isso, é mister que a escola discuta, problematize e seja aberta em relação ao que ensinar e como ensinar. Os professores de Geografia têm uma excelente oportunidade através do Geoprocessamento em suas mãos. Mas será que estão sabendo aproveitar?

Metodologia

Os dados foram obtidos através de uma pesquisa não-presencial, contando com um questionário fechado com a intenção de conhecer um pouco dos hábitos dos professores. O questionário foi montado e aplicado utilizando o *google forms* (<http://forms.google.com>) e foi dividido em duas fases: na primeira foram investigadas questões relativas ao perfil dos professores. Na segunda fase as perguntas se voltaram mais para o perfil de formação e utilização dos professores.

O questionário foi aplicado pela internet, procurando perfis on-line que congregam professores de Geografia. Deste modo, não houve uma pré-seleção, sendo que as participações foram voluntárias. Não consideramos, neste contexto, que nossa participação se caracteriza como uma "Netnografia" ou "Etnografia virtual". Beatriz Polianov (2014) caracteriza este tipo de pesquisa como observação (participante ou não) em fóruns, *blogs* ou comunidades *on-line*. Nogueira (et al, 2011) comenta sobre as possibilidades de pesquisa para a educação feitas *on-line*, argumentando que o professor também é parte do processo e está conectado. A internet é um objeto cultural feito por pessoas e habitado, também, pelos professores.

Nossa intervenção foi pontual diretamente com os professores, através de mensagens privadas padronizadas enviadas diretamente pelo *Facebook* ou *Whatsapp*, procurando por grupos relativos à professores de Geografia que habitassem na região metropolitana de Curitiba. Utilizamos uma

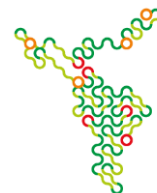


comunidade do *Facebook* onde contatamos 15 professores, selecionando dentro de um grupo 3040 membros aqueles que se declararam professores de geografia através de uma enquete organizada pelo próprio grupo. Utilizamos também um grupo de *Whatsapp* contatando 4 professores. Este grupo é composto por 233 participantes, todos professores de Geografia. Aqueles selecionados correspondem àqueles com o DDD 41 – ou seja, provenientes da região de Curitiba. As mensagens foram enviadas de maneira privada, explicando que se tratava de uma pesquisa acadêmica e acompanhando o link para o formulário que poderia ser respondido. No texto, pedíamos que fosse replicado para outros professores que desejassem também responder o questionário: Deste modo, recebemos 21 respostas de 19 professores contatados.

Como explicitado anteriormente, nossa pesquisa procurou conhecer os professores através de duas fases: Uma primeira fase mais voltada ao perfil profissional e uma segunda fase voltada ao perfil de utilização das geotecnologias em si. Em um perfil pessoal, perguntamos a formação dos professores, qual o maior nível de pós-graduação, o local de formação, qual o ano de formação e se possui habilitação e atuação também como bacharel em Geografia. A primeira fase se encerra inquirindo sobre os hábitos de utilização das geotecnologias em sala de aula.

Na segunda parte da pesquisa, perguntamos especificamente sobre quais tópicos dentro das geotecnologias os professores teriam estudado e por quanto tempo. As tecnologias questionadas foram Sensoriamento Remoto, Geoestatística, Geoprocessamento, Cartografia analógica, Cartografia digital e Fotointerpretação. Em seguida, perguntamos se estes professores tiveram formação continuada e se usam em seu dia-a-dia, confrontando sua formação inicial com outras que porventura pudessem ter cursado depois.

Para avaliar o nível de uso e de conhecimento, inserimos então diversos softwares de uso comum dentro do Geoprocessamento. Nossa intenção era avaliar se os professores têm conhecimento do estado da arte na tecnologia e se utilizam softwares profissionais ou somente banco de dados de uso amplo. Em relação às práticas, realizamos duas perguntas mais voltadas a entender quais são os meios que os professores usam para a visualização de dados espaciais. Encerrando, deixamos um espaço para uma intervenção textual, se o entrevistado jugasse necessário.



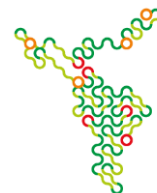
Relação dos professores com a geotecnologia

Nossa investigação foi frutífera ao passo de que os dados possuem distribuição normal, não contando com respostas espúrias que acreditamos que pudessem diminuir a confiabilidade dos dados. Não foram medidos dados estatísticos como a confiabilidade, desvio padrão, distribuição por quadrante por não julgarmos necessário devido ao tamanho da amostra. Portanto, contamos só com a tabulação direta fornecida pelo *google forms*. Recebemos 21 respostas condensadas entre janeiro e fevereiro de 2019, num período de final de férias. A única resposta que precisou de padronização posterior foi o local de formação, haja vista que vários professores utilizaram respostas parecidas, mas utilizando formatos diferentes como siglas e nome completo da instituição.

Em relação ao perfil dos professores, todos responderam ser formados em Geografia com a grande maioria (62%) com especialização. Quase 30% possuíam mestrado. A grande maioria dos professores foram formados em faculdades da região de Curitiba, como a Universidade Tuiuti do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Faculdades Integradas Espírita e Centro Universitário Claretiano. Tais instituições somaram 11 das 21 respostas, sendo a maioria formado pela UFPR – com 6 respostas.

Em relação ao ano de graduação detectamos dois picos, em 2005 e 2013. A grande maioria não possui habilitação em bacharelado, sendo que só um dos professores disse atuar também como bacharel. Por fim, 86% dos professores declararam que tem o hábito de usar geotecnologias em sala de aula. A grande maioria declarou ter tido formação inicial em Sensoriamento Remoto, Geoestatística e Geoprocessamento por pelo menos um semestre, dividindo-se em menos professores com formação inicial em Cartografia analógica ou digital. Poucos declararam ter formação em fotointerpretação. Em relação à formação continuada o panorama muda radicalmente: A grande maioria dos professores declararam nunca ter tido outras formações em nenhuma das geotecnologias.

Em relação ao uso, a maioria dos professores declarou utilizar mais o sensoriamento remoto e geoestatística. Parece condizente com a resposta posterior, onde a maioria dos professores declarou usar o *google earth* como solução frequente em detrimento a todos os outros softwares perguntados, que a maioria dos professores diz desconhecer. Em relação às práticas, as mais comuns se relacionaram a incentivar os alunos a produzir seus próprios mapas e utilização de mapas analógicos impressos em lona ou papel. Poucos professores declaram usar dados espaciais ou utilizar Geoprocessamento e SIG, mesmo para o planejamento de suas aulas.

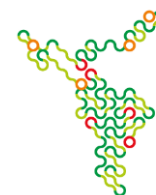


Considerações Finais

Nossa investigação teve caráter preliminar dentro de nosso estudo mais amplo dentro de uma tentativa de caracterizar quem são os professores e como utilizam a geotecnologia. Intencionamos, eventualmente, fornecer oficinas para os professores que ajudem com que eles utilizem mais o Geoprocessamento e outras geotecnologias. Pelos dados que levantamos, os professores do universo entrevistado possuem formação técnica e até um certo hábito de uso, mas recorrem a metodologias analógicas dentro da sala de aula ou soluções prontas, como o *google earth* que possui somente operações de consulta e não de análise. O que está faltando? Porque o professor não avança para uma utilização mais plena e autoral do Geoprocessamento?

Consideramos importante apreender e colocar as formações continuadas como forma de acesso dos professores à tecnologia. Especificamente sobre Geoprocessamento, é comum pensar que os professores não têm qualificação técnica para utilização das ferramentas - seja pela formação inicial deficiente ou pela dificuldade de domínio do software. Entretanto, a formação técnica não é capaz sozinha de suplantar a necessidade dos professores e como eles utilizam as tecnologias. Dilmeire Vosgerau (2012) apresenta um estudo onde foram realizadas oficinais de formação continuada com professores da Rede Municipal de Curitiba, demonstrando que: 1. A tecnologia funciona melhor quando não é imposta; 2. O professor aprende melhor com metodologias próximas daquelas que se espera que ele aplique; 3. Existe um melhor relacionamento e apropriação do conhecimento quando a formação parte da experiência do professor; 4. Não existe uma integração imediata das tecnologias. No processo, requerem um acompanhamento contínuo para que sejam implementadas com o tempo.

Considerando que o professor precisa de tempo, disposição e recursos para implantação das tecnologias e sua utilização, concordamos com a análise de Araujo (2015) que fala de um modelo de apropriação não-linear da tecnologia utilizando o princípio da complexidade: Deste modo, o professor tem um movimento de avanço e retrocesso, utilizando tecnologias de maneiras diferentes até de fato encontrar uma maneira que possa construir o conhecimento. A autora considera a tríade "utilização, integração e apropriação", de maneira que os três princípios se conectam e se retroalimentam a partir da vivência do professor e da escola, constituindo-se como a multiplicidade de fatores que condicionam a integração das partes (tecnologias e técnicas de geoprocessamento) com o todo (criação de novas informações a partir de dados espaciais num SIG).



Tal noção é corroborada por Endo (2016), argumentando que formações para professores de Geografia têm passado por uma cabeça tecnicista voltados somente para a aquisição de habilidades técnicas. A autora apresenta diversos dados demonstrando que os professores consideram que a participação das oficinas foi pouco transformadora para sua prática, corroborando com a análise das autoras citadas acima. É necessário pensar numa formação mais complexa e mais pautada na realidade do professor, mas também na realidade social da apropriação de tecnologias, indo além da mente tecnicista que coloca a tecnologia como "salvadora".

Nossa intenção é ir além dessa visão técnica, analisando o professor como um sujeito construtor e em construção das suas práticas, sujeito e protagonista de uma realidade contraditória, complexa e que está inserida num contexto contraditório. Sá (2008) comenta sobre essa realidade multidimensional, colocando a complexidade como metodologia de análise não para encontrar vilões ou heróis, bem e mal, mas para compreender professores e alunos como partes de um sistema complexo que está inserido na sociedade do conhecimento, que têm dificuldades para trabalhar com um SIG e tem poucos recursos para suas aulas.

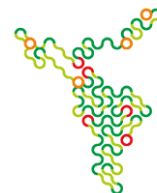
Procuramos assim demonstrar qual é o atual nível de apropriação destas tecnologias, demonstrando como os professores de Geografia tem se relacionado especificamente com as Geotecnologias, mais notadamente o Geoprocessamento. Em nossos dados, algumas intervenções demonstram que o professor sente falta de formações mais completas. Destacamos duas intervenções que ilustram tal ideia:

“As maiores dificuldades diárias são: a falta de estrutura e também a formação continuada específica por área. Incorporar as geotecnologias é uma necessidade”

“Meus alunos adoram as aulas de geografia. Principalmente localização em Google maps e imagens espaciais.”

Fonte: Entrevistas com os professores.

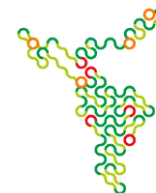
Com isso, é possível ver que os professores ainda utilizam de uma forma superficial, sem uma integração e apropriação em todos os momentos em que é possível usar a geotecnologia. Há uma necessidade, uma vontade de integração das tecnologias, mas há pouco hábito, estrutura e conhecimento técnico para a aplicação em situações diversas. Acredito que as formações continuadas podem ir, com o tempo, demonstrando outras capacidades além da consulta aos bancos de dados.



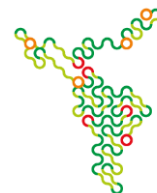
Michael Goodchild (1992) discute como o SIG é uma tecnologia eminentemente espacial e voltada inicialmente à análise, mas que foi popularizada a partir de um viés de visualização de dados. Esse pensamento voltado para a análise é pouco popular dentro da escola ao passo que foi pouco difundido dentro da academia. Acreditamos que incorporando as capacidades técnicas de análise do SIG utilizando o Geoprocessamento poderemos contribuir para uma desmistificação e uma elucidação maior do que a tecnologia realmente é capaz, demonstrando outras possibilidades além da autoria de mapas e visualização de imagens de satélite.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin e PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico, ensino e representação**. 15ªed, São Paulo: Contexto, 1989.
- ALONSO, Katia Morosov et al. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014.
- ARAUJO, Marilete Terezinha Marqueti. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. Dissertação, Programa de pós-graduação em educação da UFPR, 2015.
- BEHRENS, Marida Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed, Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é Educação**. Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, Tatuapé, SP, 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. EDIPUCRS, 2016.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- COUTINHO, Clara e LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para a educação do século XXI. **Revista de educação**, vol. XVIII, nº1, 2011.
- DE SÁ, Ricardo Antunes. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar em Revista**, n. 32, p. 57-73, 2008.
- ENDO, Maria Antônia Tavares de Oliveira. Contribuições dos cursos de formação continuada: mudam as tecnologias, as formas de representar e interpretar o espaço; e o que muda nas práticas de ensino de Geografia? in: PAULO, Jacks Ricardo (org). **A formação de professores de Geografia**. Jundiaí: Paco editorial, 2016.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos. **Contrapontos**, Volume 3, n. 3 - p. 981-392, Itajaí, set/dez. 2003.



- GOODCHILD, Michael F. Geographical information science. **International journal of geographical information systems**, v. 6, n. 1, p. 31-45, 1992.
- HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 1349-1371, 2017.
- LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender nossa época, in: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.
- LONGLEY, Paul; GOODCHILD, Michael; MAGUIRE, David and RHIND, David. **Geographical information Systems and Science**. John Wiley and Sons Ltd, 2nd Edition, 2005.
- MACEACHREN, Alan M.; TAYLOR, DR Fraser (Ed.). **Visualization in modern cartography**. Elsevier, 2013.
- MONTEIRO, CA de F. **Geossistemas: a história de uma procura**. São Paulo: Contexto, v. 2, 2000.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Betrand Brasil, Rio de Janeiro, 8ªEd, 2005.
- NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando; DE AMORIM SOARES, Maria Lúcia. Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação. **Quaestio: revista de estudos em educação**, v. 13, n. 2, p. p. 185-202, 2011.
- POLIVANOV, Beatriz Brandão. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 2014.
- ROSA, Claudia Maria do Carmo. Do professor explicador ao professor emancipador: Dimensões paradigmáticas para o ensino de Geografia, in: CAVALCANTI, Lana de Souza, PIRES, Lucineite Mendes, SOUZA, Vanilton Camilo. **Currículo e ensino de Geografia, apontamentos para a formação de professores no contexto ibero-americano**. Goiânia: Espaço acadêmico, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.
- SANTOS, Milton. A nova urbanização brasileira. Hucitec, 1993.
- VESENTINI, José William. Realides e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil, in: VESENTINI, José William (org). **O ensino de Geografia no século XXI**. Papirus, Campinas-SP, 3ed, 2007.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 2012.
- XAVIER-DA-SILVA, J. et al. Geoprocessamento e SGIs. In: **curso de especialização em geoprocessamento, unidades didáticas 12 a 19**, volume 1. Rio de Janeiro: LAGEOP /UFRJ, 2002.



DISCUSSÕES SOBRE A MEMÓRIA COMO OBJETO DA PESQUISA GEOGRÁFICA

Elaine Cristina Silva Guimarães¹
Nelson Martinelli Filho²

Resumo: Este trabalho apresenta os desdobramentos teórico-metodológicos da pesquisa *O fim de uma viagem é apenas o começo doutra: a memória tropeira como subsídio para a resignificação do ensino de Geografia*, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades- PPGEH, do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, *campus* Vitória. De caráter qualitativo, a investigação adotou a memória tropeira como seu objeto e buscou organizar recursos didático-metodológicos para substanciar o ensino de Geografia a partir dos recursos teórico-metodológicos da História Oral e da Geografia Humanista.

Palavras-chave: Ensino. Geografia. Geografia Humanista. História Oral. Memória tropeira.

Abstract: This paper presents the theoretical-methodological developments of the research *The end of a trip is just the beginning of another: the trooper memory as a subsidy for the redefinition of the Geography Teaching*, carried out within the scope of the Post-Graduate Program in Teaching of Humanities - PPGEH, of the Federal Institute of Espírito Santo - Ifes, *campus* Vitória. Qualitative in character, the investigation adopted the troop memory as its object and sought to organize didactic-methodological resources to substantiate the Geography teaching from the theoretical-methodological resources of Oral History and Humanist Geography.

Keywords: Teaching. Geography. Humanistic Geography. Oral History. Troop memory.

Este trabalho objetiva apresentar os desdobramentos e escolhas teórico-metodológicas que embasaram a pesquisa *O fim de uma viagem é apenas o começo doutra: a memória tropeira como subsídio para a resignificação do ensino de Geografia*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH – do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, *campus* Vitória. Especificamente, pretende-se contextualizar a escolha da história oral de vida e da Geografia Humanista. Foram as dúvidas surgidas ao longo das discussões sobre o projeto e início do desenvolvimento da pesquisa em relação a subjetividade presente na memória e a validade das narrativas como elemento norteador de análises críticas para a compreensão das transformações do

¹ Professora EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo – Ibatiba/ES – Brasil.

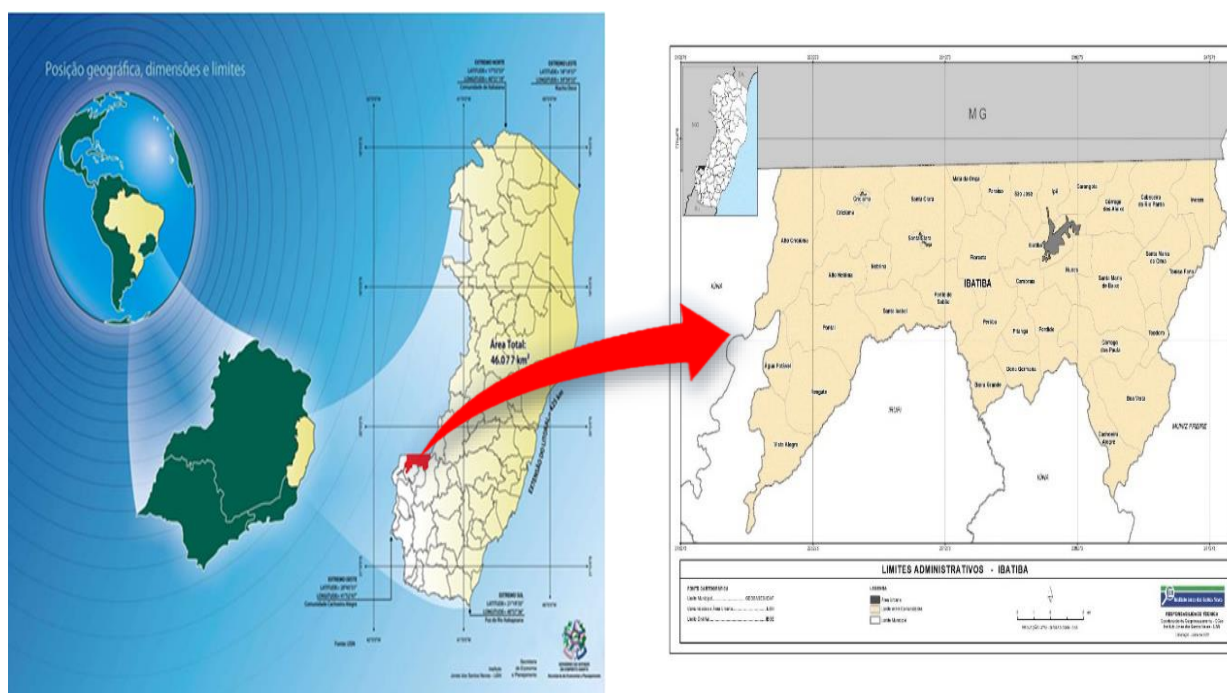
² Orientador Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades- PPGEH – Professor EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória/ES – Brasil.

espaço que motivaram este trabalho. Assim, pretende-se explanar sobre como decidiu-se fazer da memória tropeira objeto desta investigação e compartilhar a revisão de literatura que possibilitou o entendimento de como a memória é abordada na pesquisa geográfica, considerando a percepção, aspecto visto como demasiadamente subjetivo na memória.

A memória tropeira como objeto de pesquisa

A memória tropeira constituiu-se como elemento significativo da identidade dos antigos moradores de Ibatiba, cidade localizada ao sul do Espírito Santo, próximo à Serra do Caparaó, região limítrofe com o estado de Minas Gerais.

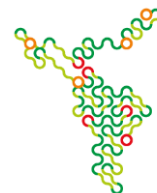
Figura 1 - Localização do município de Ibatiba (ES)



Fonte: Compilação organizada pela autora, (2020)³.

Na cidade, verifica-se um grande esforço para manter viva essa memória, o que resultou na promoção de espaços, símbolos e eventos festivos. A Lei nº 9702 de 2011, por exemplo, conferiu ao município o título de Capital Estadual do Tropeiro e cerca de dois anos depois, em 11 de novembro

³ Compilação organizada a partir de mapas disponíveis na página do Fundação Jones dos Santos Neves (2012). Disponível em < <http://www.ijns.es.gov.br/mapas/> > Acesso em: 28fev2020 (Adaptado).



de 2013, a câmara municipal aprovou um projeto declarando como patrimônio histórico e cultural de Ibatiba o Museu Salomão José Fadllalah e o Monumento do Tropeiro, marcos que haviam sido inaugurados em 2011. Também retomaram as comemorações do Dia do Tropeiro, sempre no primeiro domingo de setembro, com festividades que buscam, conforme os organizadores, reviver e manter a memória tropeira.

Esse movimento de valorização despertou a atenção e preocupação do Grupo de Estudos do Caparaó⁴, que diante da iminente perda da geração que vivenciou o tropeirismo, desenvolveu a pesquisa *Vida Tropeira e outras histórias*, visando produzir um acervo documental para o Museu Salomão José Fadllalah.

Foi no decorrer da produção deste acervo que as narrativas da memória tropeira se apresentaram como recursos valiosos para a compreensão das transformações do espaço. Repletas de espacialidades, que são as dinâmicas dos lugares, como se organizam e se estruturam os espaços em determinados momentos da história (SOJA, 1998; SANTOS, 2017), e geograficidades, que são as espacialidades que cada indivíduo constrói ao longo de suas experiências, as espacialidades íntimas dos indivíduos (HOLZER, 2014; FERNANDES, 2016), as narrativas daqueles que vivenciaram a atividade tropeira mostraram inúmeras possibilidades didático-pedagógicas, pois ao narrarem suas histórias de vida os indivíduos narraram também a relação que tiveram com o espaço.

A História Oral como recurso metodológico

Foram os procedimentos da História Oral que embasaram a construção do acervo documental *Vida Tropeira e outras histórias* e por isso, norteou também esta investigação. No entanto, percebeu-se que uma de suas modalidades, história oral de vida, acrescentaria elementos que favoreceriam o propósito de transformar as narrativas da memória tropeira em recursos didático-pedagógicos. Segundo Meihy (2005), essa modalidade apresenta uma formulação que se diferencia dos procedimentos tradicionais da História Oral por valer-se também de cartas, diários e fotografias. O uso de fotografias antigas, por exemplo, agregou às narrativas a imagem do espaço narrado, possibilitando a sobreposição de tempos e a percepção acerca das transformações ocorridas no

⁴ Grupo registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). O Grupo de Estudos do Caparaó iniciou o projeto *Vidas tropeiras e outras histórias*, objetivando registrar as narrativas e as percepções dos indivíduos que vivenciaram essa atividade por meio de suas histórias de vidas. Como membro do grupo, a autora desse trabalho participou da construção do acervo.



espaço, as modificações e as permanências. Na modalidade história oral de vida, a pessoa que colabora narra suas lembranças conforme sua vontade, sendo sua experiência o aspecto mais importante de sua narrativa e não a verdade sobre fatos:

Convém lembrar que na história oral busca-se o registro da experiência vivencial ou, em alguns casos, informações factuais. Com elas, constitui-se um documento objetivo que vale por si e, nesse caso, dispensa a análise, ou é equiparado a outros discursos ou documentos. O que emerge sempre, portanto, são as afirmações concretas; de fora ficam os esquecimentos, que, contudo, fazem parte da totalidade dos eventos (MEIHY, 2005, p. 75).

Assim, as entrevistas realizadas e transcritas pelo Grupo de estudos do Caparaó foram assumidas como documentos e analisadas para a identificação de elementos com potencial para contribuir com o ensino de temáticas da Geografia. Após análise, passaram por um processo de textualização e transcrição. Sobre a ação de textualização, Meihy (2005) explica que nesta fase são eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e as palavras sem peso semântico com o objetivo de deixar o texto mais claro. Já a transcrição, que “é o ato de recriação da narrativa para melhor comunicar o sentido e a intenção do que foi registrado” (MEYHI; HOLANDA, 2019, p. 136), foi o recurso utilizado para a construção dos textos para a mediação de conceitos e temáticas geográficas. A partir dos textos produzidos, foram elaborados mapas e identificadas fotografias antigas nos acervos pessoais dos colaboradores.

Além de José Carlos Bom Meihy (2005), considerou-se também os estudos de Verena Alberti (2004), Marieta de Moraes Ferreira (2002), Philippe Joutard (2000), dentre outros.

Geografia e memória: uma possibilidade amparada pela Geografia Humanista

A revisão de literatura mostrou que a Geografia Humanista era a corrente da Geografia cujos referenciais consideravam a subjetividade, a percepção como elementos importantes para a análise geográfica. Os trabalhos analisados revelaram a valorização da experiência e práticas espaciais da vivência cotidiana, apresentando uma ampliação do campo dos estudos geográficos e a diversidade dos métodos de análises, a exemplo da pesquisa etnogeográfica de Daniel de Souza Santos⁵ (2017),

⁵ SANTOS, Daniel Souza. **Uma compreensão do lugar a partir da memória: um estudo do bairro Jardim Eldorado em Montes Claros-MG**. 2017. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros/MG. 2017.



da pesquisa exploratória realizada por Larissa Alexandra Cavalcanti de Souza⁶ (2013), a pesquisa de caráter autobiográfico e testemunhal que norteou a tese de Adriana Angélica Ferreira⁷ (2013), as entrevistas de Janaína Mourão Freire⁸ (2013) e a pesquisa bibliográfica aliada às entrevistas de Kelly Cristina Rodrigues Silva (2016)⁹.

A memória foi utilizada pelos autores como porta de entrada (FERREIRA, 2013) para o acesso às percepções dos sujeitos em relação aos mais diversos fenômenos como a urbanização, a metropolização, a modernização e a refuncionalização do espaço. A entrevista foi o recurso mais utilizado para o encontro com as lembranças e percepções dos sujeitos, sendo utilizada ora como recurso de um método, ora como método em si. Souza (2013), por exemplo, fez uso da entrevista como método para aproximar-se da percepção de idosos acerca do patrimônio, visto como um símbolo da paisagem, capaz de dar pistas sobre os processos que nela ocorreram.

A percepção foi apresentada como o grande revelador dos elementos da singularidade, elementos que só a vivência poderia desvelar, que permitem a compreensão do espaço em várias escalas, sob vários aspectos, conforme o objetivo de cada investigação. Na pesquisa de Santos (2017), por exemplo, o autor pretendeu compreender os processos socioespaciais e econômicos que contribuíram para a formação do bairro Jardim Eldorado, na cidade de Montes Claros, e tomou como ponto de partida a percepção dos sujeitos que vivenciaram os processos socioeconômicos que determinaram o início do bairro e as configurações atuais. As vivências, as experiências dos sujeitos foram ouvidas, interpretadas e consideradas.

A percepção também norteou a investigação memorialística sobre a metropolização de Belo Horizonte realizada por Ferreira (2013). A autora partiu da perspectiva daqueles que viveram no centro da cidade ao longo de suas vidas, sob a perspectiva de suas experiências, para construir uma análise sobre a metropolização. Já o trabalho de Freire (2013), aproximou-se dos seringueiros do Acre

⁶ SOUZA, Larissa Alexandra Cavalcanti de. **Entre as transformações na paisagem e o sentido de lugar: o caso do Paço da Liberdade (Curitiba, Paraná, Brasil)**. 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná/PR. 2013.

⁷ FERREIRA, Adriana Angélica. **A Experiência, a Metrópole e o Velho**. 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais/MG. 2013.

⁸ FREIRE, Janaína Mourão. **Imaginário e paisagem na memória de seringueiros do estado do Acre/AC**. 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/GO. 2013.

⁹ SILVA, Kelly Cristina Rodrigues. **A experiência cotidiana do lugar: relatos de espaço dos velhos moradores da cidade patrimônio**. 2016. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/GO. 2016.



para discutir o imaginário e as paisagens da memória. A investigação da autora buscou compreender como o homem constitui, percebe e revela os elementos da paisagem constituídos na memória.

A subjetividade não foi tratada como um problema nos trabalhos analisados. Ao contrário, Ferreira (2013) explorou a subjetividade de seus sujeitos e ainda deixou transparecer a própria:

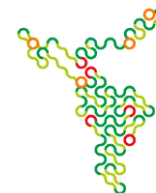
Buscando “no fundo do baú” das minhas reminiscências, arrisco-me a dizer que esta tese esteve inscrita na criança que fui um dia, fruto de uma infância marcada pelo medo que ronda a velhice, que significava, para a menina que eu era, perder os pais, já avançados em idade. Ou que ela nasceu a partir das histórias que me foram contadas por meu pai e minha mãe, acerca das alegrias e sofrimentos vivenciados no ato de assentar a vida nesta cidade, que caminhava para seu futuro como metrópole (FERREIRA, 2013, p.16).

A autora não viu a percepção como desmerecimento de sua pesquisa e ainda destacou que sentimentos como a afeição não desmerecem o rigor científico da pesquisa. Nesta perspectiva, as análises sobre as transformações espaciais aceitam a expressão da experiência e evidenciam as relações do homem com o espaço, ou seja, evidenciam as geograficidades (DARDEL, 2011, apud HOLZER, 2014, p. 291). Nas palavras de Holzer (2014):

A Geograficidade trata do conteúdo existencial do homem com o espaço terrestre e, na medida em que o homem se apropria desse espaço, ele se torna “mundo”, a partir da fixação das distancias e das direções, onde os marcos referenciais são o corpo e a matéria onde ele se apoia, um espaço primitivo que, uma vez apropriado pelo homem, se torna “lugar” (HOLZER, 2014, p. 291).

Por voltar-se para as geograficidades, a Geografia Humanista favorece o ensino dos conceitos geográficos, aproxima a experiência do estudante às experiências de quem vivenciou a construção do espaço no passado, possibilitando com que percebam-se como testemunhas e agentes das transformações no presente. De acordo com Mello (2014), a importância de valorizar a experiência está no fato de que as pessoas atribuem significados aos objetos, à materialidade do espaço, de acordo com as vivências que teve ao longo da vida, tanto no âmbito do grupo social, quanto individualmente. Por isso o ensino geográfico não pode limitar-se à análise da materialidade. Sobre a importância da experiência para a compreensão do lugar, Mello (2014), explicou:

A Geografia humana está preocupada com a organização do espaço. Os geógrafos da ala humanista não negam tal perspectiva e retrabalham o conceito lugar a partir do sentimento e do entendimento, apontando a sua multidimensão e as diversas vias para sua compreensão (MELLO, 2014, p. 65).



Dessa forma, percebe-se que o diálogo com outras abordagens, como a Geografia crítica que volta-se para a análise da materialidade do espaço, seus objetos, formas e funções, acrescenta recursos ao processo de ensino-aprendizagem e contribui para sistematização do conhecimento geográfico.

Considerações finais

Conforme apresentado, os estudos da revisão de literatura evidenciou a relevância dos elementos subjetivos, a exemplo da percepção, para a compreensão do espaço. Mostrou, dessa forma, que a valorização das relações subjetivas dos sujeitos supera a percepção da materialidade espacial como única perspectiva de análise e cria possibilidades para uma análise da realidade em sua totalidade: dos elementos materiais, objetos, formas e funções, e os elementos simbólicos, cujo valor é dado pela experiência dos sujeitos.

Esta etapa da pesquisa foi essencial pois apresentou à pesquisa a ideia de geograficidade e mostrou como as narrativas tropeiras podem evidenciá-la, pois apresentam um espaço significativo, que foi vivenciado, apropriado e transformado em lugar por pessoas próximas aos estudantes e professores. Um espaço que configurou-se a partir da relação do ser-no-mundo (HOLZER, 2014).

Ao narrarem suas histórias de vida, os colaboradores da pesquisa narraram suas atividades cotidianas, suas experiências de vida e apresentaram o espaço por eles vivenciado com riqueza de detalhes, como se vê:

O papai plantava café, milho, feijão e tinha pasto também, por que ele gostava de mexer com criação. O pasto vinha até ali na rua da Padaria Expressa e ia até lá em cima. Aquilo tudo ali era pasto. Da Igreja ali para cima, até perto do clube era pasto. Mas essa parte da rua embaixo pertencia ao Santo, como eles falavam. Deram para fazer o patrimônio. Agora, lá para cima era terreno aforado, terreno legítimo (ALCURE, Efraim, 2019).

O trecho em destaque é parte de um dos textos produzidos por meio da transcrição das narrativas. Estes textos foram somados à fotografias antigas e atuais, mapas e outros documentos para compor um produto educativo, um e-book nomeado *A viagem não acaba nunca: a memória tropeira como recurso para o ensino de Geografia*. A expectativa é de que este material chegue até as escolas e contribua tanto para a ressignificação do ensino de Geografia quanto para a manutenção da memória tropeira.

Figura 2 – Foto antiga do espaço narrado – Ibatiba (ES)



Fonte: Arquivo pessoal de Satthut Alcure, (2020).

Figura 2 – Foto atual do espaço narrado – Ibatiba (ES)



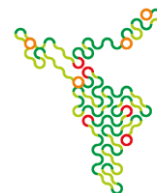
Fonte: Arquivo pessoal (2020).



Diante do exposto, percebeu-se a potencialidade da memória, da percepção e da valorização da experiência como recurso para o ensino. Entendeu-se que o estudo de temas e conceitos geográficos podem ser favorecidos pela utilização de recursos da memória e aponta-se o grande potencial para trabalhos interdisciplinares, associando as diversas áreas do conhecimento.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- FERNANDES, Marcio Luís. O lugar em sua multidimensionalidade. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-115, 2016. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/>> Acesso em: 4jun2019.
- FERREIRA, Adriana Angélica. **A Experiência, a Metrópole e o Velho**. 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais/MG. 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro; Editora FGV. 2002. 304 p.
- FREIRE, Janaina Mourão. **Imaginário e paisagem na memória de seringueiros do estado do Acre/AC**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/GO, 2013.
- FUNDAÇÃO JONES DOS SANTOS NEVES. **Limites administrativos de Ibatiba**. Vitória, 2012.
- HOLZER, Werther. Mundo e Lugar: ensaios de geografia fenomenológica. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: ALBERTI, Verena, FERNANDES, Tania Maria; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 março 2019.
- MEIHY, José Carlos Sebe, HOLANDA, Fabíola. **História oral – como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2019.
- MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo. Edições Loyola, 2005.
- MELLO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 33-68.
- SANTOS, Daniel Souza. **Uma compreensão do lugar a partir da memória: um estudo do bairro Jardim Eldorado em Montes Claros-MG**. 2017. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros/MG. 2017.



SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2017. 383p.

SILVA, Adriana Fraga da, **Estratégias materiais e espacialidade: uma Arqueologia da Paisagem do Tropeirismo nos Campos de Cima da Serra/RS**. 2006. 207 f. Dissertação de Mestrado. – PUC-RS, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues. **A experiência cotidiana do lugar: relatos de espaço dos velhos moradores da cidade patrimônio**. 2016. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/GO. 2016.

SOJA, Edward. W. **Geografias Pós-Modernas: A reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SOUSA, Sayonara de Medeiros. **Lugar, paisagem e percepção espacial dos moradores do Bonfim (Sobral-CE)** 18/05/2017 108 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino: UVA, Sobral, CE.

SOUZA, Larissa Alexandra Cavalcanti de **Entre as transformações na paisagem e o sentido de lugar: o caso do Paço da Liberdade (Curitiba, Paraná, Brasil)**. 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná/PR. 2013.

Fontes Orais:

ALCURE, Efraim. Ibatiba, 08jul2019. Entrevista concedida à Elaine Cristina Silva Guimarães. Projeto Vida tropeira e outras histórias.