



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGEOG

ÉRICA CRISTINA NOGUEIRA DOS SANTOS

ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O USO DO
CIBERESPAÇO NO MOMENTO DE PÓS-VERDADE

UFSJ
São João del-Rei
2022



Universidade Federal
de São João del-Rei

ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O USO DO CIBERESPAÇO NO MOMENTO DE PÓS-VERDADE

ÉRICA CRISTINA NOGUEIRA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração:

Análise ambiental e territorial

Linha de pesquisa:

Educação e Formação do Professor

Orientador: Profº. Dr. Vicente de Paula Leão.

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237e SANTOS, ERICA CRISTINA NOGUEIRA .
ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O USO DO
CIBERESPAÇO NO MOMENTO DE PÓS VERDADE / ERICA
CRISTINA NOGUEIRA SANTOS ; orientador VICENTE DE
PAULA LEO; coorientador IVAN IGNACIO PIMENTEL. --
São João del-Rei, 2022.
102 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Geografia) -- Universidade Federal de São João del
Rei, 2022.

1. ENSINO DE GEOGRAFIA COM A UTILIZAÇÃO DE FAKE
NEWS EM SALA DE AULA. 2. CIBERESPAÇO E POS VERDADE
NAS AULAS DE GEOGRAFIA. 3. ENSINO DE GEOGRAFIA E
CIBERESPAÇO. I. LEO, VICENTE DE PAULA , orient. II.
PIMENTEL, IVAN IGNACIO , co-orient. III. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

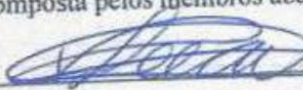
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O USO DO CIBERESPAÇO
NO MOMENTO DE PÓS VERDADE**

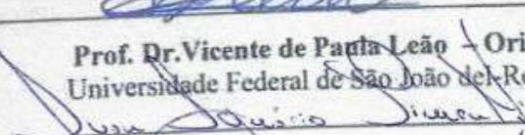
Autora: Érica Cristina Nogueira dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Vicente de Paula Leão

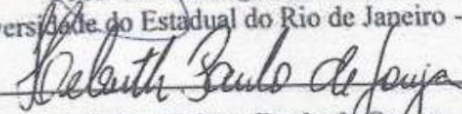
A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou esta dissertação:



Prof. Dr. Vicente de Paula Leão - Orientador
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ



Prof. Dr. Ivan Ignacio Pimentel
Universidade do Estadual do Rio de Janeiro - UERJ



Prof. Dr. Hebert Paulo de Souza
Centro Universitário Presidente Tancredo Neves - UNIPTAN

São João del-Rei

Agosto de 2022

Dedico esta dissertação à minha família com todo amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me iluminar e não me abandonar em todos os momentos que pensei em desistir. Aos meus pais por todo amor e dedicação em toda a minha jornada. Aos meus irmãos por sempre serem presentes em minha vida, em especial à Eliane pela presença e força em todos os momentos. Aos amigos que sempre incentivaram e entenderam as ausências. À amiga Elaine por ser uma grande incentivadora. Aos amigos Richard e Daniela por toda a ajuda recebida. Ao Artur, amigo que o Pibid me trouxe por me ajudar em todos os momentos. À D. Eunice por toda a ajuda com o Frederico. Ao Vinícius por sempre me falar que daria tudo certo e por acreditar em mim. Ao meu orientador Prof. Dr. Vicente de Paula Leão por acreditar em mim e por toda ajuda. Ao meu coorientador Prof. Dr Ivan I. Pimentel por todo estímulo e ajuda nesse trajeto, por todas as vezes que me acalmou, pela paciência em todas as nossas reuniões com os meus “achismos”. Obrigada a todos os funcionários das escolas EE. Professor Iago Pimentel e EE. Tomé Portes por todo apoio. Ao Prof. Dr. Heberth P. de Souza pela participação da qualificação e defesa e pela imensa delicadeza e dedicação em suas observações. Ao Ppgeog pela oportunidade de integrar a turma de 2019. Ao meu filho Frederico que sem entender me deu apoio e um enorme incentivo para continuar. Obrigada a todos que passaram pelo caminho nessa trajetória. Vencemos juntos...

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar o ensino de Geografia por meio da conjuntura do ciberespaço no cotidiano dos alunos e da utilização de *fake news* mais disseminadas no ambiente escolar durante a realização do trabalho. Foi realizada uma pesquisa em livros e periódicos que tratam dos conceitos de ciberespaço, educação e ensino de Geografia. Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que conta com pesquisas em obras de autores como Pierre Levy, Milton Santos, Antônio R. de Moraes, cujas obras contribuíram para explicar as relações do virtual com a educação, o processo de educação no Brasil e as correntes do pensamento geográfico. Além desses autores, foram utilizadas obras de Paulo Freire que contribuíram na elucidação da realidade educacional brasileira. Nas pesquisas bibliográficas, foram abordados temas relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Em seguida, estão expostos os resultados de questionários desenvolvidos com temas pertinentes aos assuntos abordados na pesquisa como *fake news*, redes sociais e formação de professores, que foram respondidos por docentes e discentes, sendo 12 professores e 120 alunos do Fundamental II. Diante do atual cenário da pandemia (2020 e 2021), a aplicação física dos questionários foi realizada remotamente via *Google Forms*. A atividade proposta foi realizada com os alunos participantes da pesquisa presencialmente no mês de fevereiro de 2022. As entrevistas e questionários demonstram que as pessoas estão conectadas e buscam se informar através da internet, mas nem sempre buscam por fontes que são realmente confiáveis, também demonstram que apesar de ter acesso a internet, os professores precisam se inteirar mais sobre os recursos tecnológicos, para que possam fazer uso não apenas de forma pessoal, mas também como um recurso pedagógico para com os alunos. No ambiente escolar, o professor pode promover, junto a seus alunos, situações em que o leve a refletir e questionar sobre todas as informações recebidas em seu cotidiano. A informação é a chave para compreender o mundo e nossa existência nele. Quanto mais informação temos sobre um determinado assunto, menor é a chance de repassar informações falsas ou erradas. Quando exercitamos o hábito de sempre questionar as informações, a construção do conhecimento flui de maneira natural.

Palavras-chave: Geografia; aprendizagem; escola; ciberespaço.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the Geography teaching process through the context of cyberspace in the daily lives of the students and the use of the most widespread fake news at the school environment during the realization of this work. Research was carried out in books and periodicals that deal with the concepts of cyberspace, education and teaching of Geography. This work is the result of qualitative research that includes author sources such as Pierre Levy, Milton Santos, Antônio R. de Moraes, whose works contribute to explain the relationship between the virtual and education, education process in Brazil, and the currents of geographical thought. In addition to these authors, works by Paulo Freire were used, which contributed to the elucidation of Brazilian educational reality. In the bibliographic research, relevant topics for the development of the work were addressed. Then, the results of questionnaires developed with themes relevant to the subjects covered in the research are exposed, such as fake news, social networks and teacher training, which were answered by teachers and students, being 12 teachers and 120 students from Fundamental II. Given the current pandemic scenario (2020 and 2021), the physical application of the questionnaires was carried out remotely via Google Forms. The proposed activity was conducted with the students participating in the research in person in February 2022. The interviews and questionnaires show that people are connected and search for information through the internet, but they do not always look for sources that are really reliable, they also demonstrate that despite having access to the internet, teachers need to learn more about technological resources, so that they can make use not only in a personal way, but also as a pedagogical resource for students. In the school environment, the teacher can promote, together with his students, situations that lead him to reflect and question all the information received in his daily life. Information is the key to understanding the world and our existence in it. The more information we have on a particular subject, the less chance there is to pass on false or wrong information. When we exercise the habit of always questioning information, the construction of knowledge flows natural

Key-words: Geography, learning, education, cyberspace

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 01:	67
Gráfico 02:	68
Gráfico 03:	68
Gráfico 04:	69
Gráfico 05:	69
Gráfico 06:	70
Gráfico 07:	70
Gráfico 08:	71
Gráfico 09:	71
Gráfico 10:	72
Gráfico 11:	72
Gráfico 12:	77
Gráfico 13:	77
Gráfico 14:	78
Gráfico 15:	78
Gráfico 16:	79
Gráfico 17:	80
Gráfico 18:	81
Gráfico 19:	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
10 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: REPRESENTANDO UMA ESTRUTURA DE PODER.....	8
1.1 A instituição do sistema de ensino no Brasil: uma breve análise da estrutura de poder	11
1.2 Da ditadura à redemocratização da educação no Brasil: a estrutura de poder e novos desafios	19
2 O ENSINO DE GEOGRAFIA: OBSERVANDO AS PRINCIPAIS CORRENTES GEOGRÁFICAS	27
2.1 A Geografia Clássica e o ensino enciclopedista	27
2.2 A Geografia Crítica no Brasil: novos olhares, velhas práticas no ensino de Geografia	32
2.3 A Geografia Humanística e a valorização do conceito de lugar.....	36
3 NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E O CIBERESPAÇO: A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO CRÍTICO- REFLEXIVO NA ERA DA PÓS-VERDADE	41
3.1 Rompendo com a Geografia Clássica a partir de novas práticas pedagógicas.....	41
3.2 O advento do ciberespaço, das <i>fake news</i> e a era da pós- verdade.....	49
3.3 Desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto do ciberespaço: uma proposta educativa para além das notícias de <i>Whatsapp</i>	62
3.3.1 Resultados apurados em pesquisa de campo.....	66

3.3.2	Questionário	dos	professores	67
-------	--------------	-----	-------------	----

.....

3.3.3	Entrevista	com	os	professores	74
-------	------------	-----	----	-------------	----

.....

3.3.4	Pesquisa	com	os	alunos	77
-------	----------	-----	----	--------	----

.....

CONSIDERAÇÕES FINAIS		90
-----------------------------	-------	----

REFERÊNCIAS		93
--------------------	-------	----

INTRODUÇÃO

Delineamos como objetivo principal desta pesquisa entender como se dá a relação do ciberespaço e ensino de Geografia no momento da pós-verdade. Pós-verdade é um fenômeno através do qual a opinião pública reage mais a apelos emocionais do que a fatos objetivos. De acordo com este conceito, a verdade dos fatos é colocada em segundo plano quando uma informação recorre às crenças e emoções das massas, resultando em opiniões públicas manipuláveis. As *fakes news* podem dar origem à pós-verdade.

Para tanto, identificamos o perfil dos professores e alunos da rede pública estadual do município de São João del-Rei – MG, como eles concebem e fazem essa relação com o ciberespaço, redes sociais e utilização de *fake news* no processo de ensino/aprendizagem na disciplina de Geografia na Educação Básica e como os alunos percebem e reagem nesse contexto.

Para se iniciar o trabalho, foi realizada uma pesquisa em livros e periódicos que tratam dos conceitos de ciberespaço, educação e ensino de Geografia. Este trabalho, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, conta com pesquisas em obras de autores como Pierre Levy, Milton Santos, Antônio R. de Moraes. Suas obras contribuíram para explicar as relações do virtual com a educação, o processo de educação no Brasil e as correntes do pensamento geográfico. Além desses autores, foram utilizadas obras de Paulo Freire, que contribuíram na elucidação da realidade educacional brasileira. Nas pesquisas bibliográficas, foram abordados temas relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

Em segundo lugar, foram desenvolvidos questionários para alunos e professores com temas pertinentes aos assuntos abordados na pesquisa como *fake news*, redes sociais e formação de professores. Diante do atual cenário da pandemia, a aplicação física dos questionários ocorreu de forma *online*, os dados foram obtidos através de questionários realizados via *Google Forms*.

Foram realizadas entrevistas com 12 professores de Geografia do município de São João del-Rei-MG em seu ambiente de trabalho para a contribuição na explicitação das transformações ocorridas na sala de aula em função do ciberespaço.

Foi desenvolvida com 120 alunos do Ensino Fundamental II, uma atividade sobre o tema com a finalidade de compreender o processo de ensino aprendizagem diante do momento de pós-verdade.

Compreender as transformações no espaço escolar são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Segundo Piaget (1970), os espaços de vivência como a escola

representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas, experienciando o espaço que se encontra inserido.

Diante dessa realidade caracterizada acima, a estrutura que sustenta esse trabalho é a seguinte:

O capítulo I traz a discussão sobre a institucionalização do sistema educacional brasileiro. Discute-se ainda, a importância da educação como estrutura de poder. Seguimos a orientação de autores como: Bello (1992), Aranha (2006), Paiva (2001) e Freire (1993).

O capítulo II discute sobre a ciência geográfica, o seu surgimento como ciência, o ensino enciclopedista, meramente descritivo, além do contexto do surgimento da Geografia Crítica no Brasil e a permanência das amarras no sistema educacional. Analisa-se ainda a valorização do cotidiano do aluno no processo de ensino seguindo a orientação de autores como Lacoste (1989), Moraes (1999), Tuan (2003) e Moreira (2005).

No capítulo III debate-se sobre o uso de ferramentas no ensino de Geografia que rompem com o ensino tradicional da disciplina. São apresentadas novas possibilidades de ensinar o conteúdo por meio de atividades lúdicas na construção de conceitos geográficos, exploração do cotidiano e estudo do meio na Educação Básica, discorrendo-se ainda sobre como ensinar com novos desafios. Para isso, os seguintes autores são analisados: Cavalcanti (2006), Castellar (2012), Tuan (2003) e Callai (2005). Este capítulo também compreende e caracteriza a metodologia que foi aplicada nesta pesquisa que se constitui em uma pesquisa-ação, realizada com professores de Geografia e alunos do ensino Fundamental da rede pública estadual do município de São João del-Rei -MG.

Ademais, neste capítulo caracterizam-se os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa e a forma como os dados foram coletados, além da análise do processo de ensino dos professores entrevistados em relação ao seu trabalho com temas como ciberespaço no âmbito escolar e no momento de pós-verdade. Além disso, é exposto o desenvolvimento de uma atividade de formação cidadã em um período de alienação, procurando dialogar com esses sujeitos e aprendendo com as experiências dos entrevistados em relação aos temas abordados. Segue-se as bases metodológicas de autores como Levy (2003), Santos (1996), Cascais (2001) e Freire (1996).

Para dar continuidade ao trabalho, será abordado a seguir como está estruturado o sistema educacional brasileiro.

1. O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: REPRESENTANDO UMA ESTRUTURA DE PODER

Neste capítulo serão discutidas questões sobre o sistema educacional brasileiro e como este se constitui em uma estrutura de poder das classes dominantes e também as suas leis de regulamentação.

Para entendermos o processo de institucionalização da Educação no território brasileiro, faz-se necessário analisar como a educação surgiu no Brasil e a quem ela veio ajudar no processo de servidão populacional sofrido pela grande massa desde a colonização do território. Foucault (1999, p 179) afirma que:

A escola é um local de discurso de verdade e poder, onde o sujeito será moldado, o aluno é considerado pela sociedade um objeto capaz de ser domesticado, transformado de acordo com os interesses da esfera que dominam: é um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas.

Segundo o Dicionário Brasileiro Aurélio (2006, s.p.), o termo *educação* é definido como:

Substantivo feminino, de origem do latim *Educatio.onis*, que tem como definição a ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém; é o processo em que uma habilidade se desenvolve através de seu exercício contínuo; capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo; reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido; relacionando com a pedagogia e didática; é o conhecimento e prática dos hábitos sociais; é a expressão de gentileza, sutileza e delicadeza, amabilidade e polidez na maneira com que se trata alguém; prática de ensinar adestrando animais domésticos para as atividades que por eles devem ser praticadas. A palavra educação possui como sinônimos: pedagogia, atenção, civilidade, afabilidade, amabilidade, cortesia, delicadeza, gentileza, graciosidade, obséquio, ensino, instrução, didática.

Nessa perspectiva de que a educação é primordial, Oliveira (2001 p 12) afirma que a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, e o direito a educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais ao homem, sendo consagrado praticamente em todos os países, constituído na compulsoriedade e gratuidade, possuindo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país .

Ao analisar a história da educação no território brasileiro, nota-se que no período colonial a mesma atendia exclusivamente aos interesses da metrópole, momento marcado pela extrema dependência econômica, exploração, desrespeito às diferenças culturais, violência e privilégio para parte da população. Segundo Romanelli (1978 p 23), a obra educativa dos jesuítas estava totalmente integrada à política colonizadora sendo responsável quase que exclusiva pela educação por pouco mais de dois séculos, nesse momento a grande massa pobre não poderia ingressar ao ensino, deixando basicamente a educação para aqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver.

De acordo com Bello (1992 p 9), a educação no Brasil no período imperial deu ênfase ao ensino superior após a vinda da Família Real em 1808. A primeira constituição outorgada em 1824 garantiu a instrução primária a todos os cidadãos, o ensino a meninas e a criação de escolas em todos os lugares, entretanto a grande massa continuou sem acesso durante todo o período. Ainda, segundo o autor, o processo educacional na República Velha teve inúmeras tentativas de organizar o sistema educacional brasileiro, dentre estas tentativas pode-se destacar a “Lei Orgânica Rivadaria Corrêa” e a lei Carlos Maximiliano, que apenas remediou a crítica situação da educação no Brasil. Nesse período, a educação ganhou impulso em algumas partes do território, em especial em São Paulo, que se destacou em relação aos investimentos, entretanto não havia ainda uma rede de escolas públicas organizadas e as poucas existentes não atendiam a população menos favorecida.

Durante o governo populista, a Constituição de 1934, nos artigos 166 e 167, definia a educação como direito de todos os cidadãos e devendo ser ministrada pelos poderes públicos, entretanto, essa regulamentação só aconteceu efetivamente a partir de 1961 com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

De acordo com Bello (1992 p 14), durante o regime ditatorial (1964-1985) a educação continuou a atender ao governo vigente, visando nesse momento transformar pessoas em objetos de trabalho de lucro, seres passivos na sociedade em que estavam inseridos. Com a Constituição de 5 de outubro de 1988, as mudanças na organização educacional começaram efetivamente a acontecer como a gratuidade do ensino público, criação de creches e pré-escolas e valorização dos profissionais de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram diretrizes para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil em função da cidadania e de uma escola de qualidade.

O universo escolar sempre foi marcado por conflitos, reproduzindo de um lado os valores hegemônicos da sociedade e por outro os impasses enfrentados em sala de aula, além

de ser crucial na transformação desses valores pois é um lugar fundamental nessa construção de sujeitos nesse contexto, no processo educacional a prática educativa possui múltiplas interpretações ao analisá-las pode-se perceber os diversos enfoques, estabelecendo relações mais consistentes com as pessoas e com o mundo a sua volta. Partindo dessa análise, percebe-se que a organização escolar é e sempre foi pautada nas relações de poder e dominação refletidas em sua cultura e nos saberes que a alimentam.

A educação apresenta contextos diferentes em cada período de sua história, mas o modelo educacional destinado às classes populares no Brasil sempre foi uma educação domesticadora e elitista. Ao analisar a educação, compreende-se que não há mudanças na sociedade sem educação, uma vez que os indivíduos são agentes importantes na construção desse processo.

De acordo com Freire (1993, p. 51), a educação como intervenção inspira mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca dos direitos, reforçando a ideia de que a sociedade não evolui sem educação e que esta não pode servir para atender apenas a uma parcela da sociedade, privilegiando uma pequena parte em detrimento da exclusão de uma maioria.

A educação molda o homem de acordo com a finalidade do mesmo na sociedade e a mesma pode ser dominadora ou libertadora, mas tem que existir pois em sua ausência a sociedade não se desenvolve. Gadotti (1999, p. 21) afirma que a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, ou seja, a de aprendizagem surge como a necessidade de sistematizar essa educação em blocos

Segundo Aranha (2006, p. 24), as ações educativas são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da sociedade e deveriam ser neutras, porém são utilizadas como uma estrutura de poder pelos administradores da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n ° 9.394/1996) define e regulamenta a organização de todas as modalidades de ensino nos âmbitos públicos e privados do território nacional. Conforme a lei, há a necessidade de se ter uma base norteadora dos currículos e propostas pedagógicas. Baseado nessa regulamentação, o Governo Federal, no ano de 2018, instituiu a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cuja finalidade é nivelar todos os conteúdos estudados em todo o território nacional. A organização curricular de todas as escolas atende as normas estabelecidas no BNCC.

A seguir, abordaremos a questão da instituição do sistema de ensino no Brasil, analisando brevemente sua estrutura de poder.

1.1A instituição do sistema de ensino no Brasil: uma breve análise da estrutura de poder

Partindo do pressuposto que a educação não é um fenômeno independente da realidade social do momento histórico na qual se encontra inserida, devemos analisar a educação jesuítica levando em consideração o desenvolvimento social e produtivo do período colonial. Nesse contexto, para compreender como foi a institucionalização da educação no Brasil, tem-se que se remeter ao período de 1500 a 1822, período no qual a escolarização era direcionada apenas para uma pequena parcela da sociedade, ou seja, não era acessível a toda a sociedade, pois possuía objetivos específicos que interessavam a Portugal.

Desde a chegada ao Brasil, os jesuítas viram a necessidade de estabelecer escolas para a alfabetização dos povos indígenas. Tal prática representava a aceitação da cultura portuguesa e, em sua práxis, os padres da Companhia de Jesus estavam convencidos de que isso era importante para os homens, ocorrendo então a imposição da cultura portuguesa aos naturais da Terra (o processo de aculturação dos nativos) e aos negros escravos como experiência para os colonizadores. Em Paiva (2001, s. p.), observa-se que os portugueses colonizadores tinham uma visão de sociedade como um modelo a ser seguido pelas demais, promovendo assim seus modos de vida aos povos colonizados, pois a sociedade portuguesa possuía uma estrutura rígida centrada na hierarquia, alicerçada na religião, princípio básico de sua sociedade.

A expressão *formalismo pedagógico* foi utilizada por Paiva (2001, p.48), para designar que o resultado do contraste entre prática e princípios, não pode ser atribuída ao estilo jesuítico, uma vez que tal estilo era pautado pela aprovação social que corresponde à interpretação que a sociedade fazia de seus próprios comportamentos. Tal formalismo decorria dos próprios princípios da cultura: o colégio sendo apenas um instrumento mais refinado e o cristianismo que servia de fundamento levava a sociedade a se dividir entre a ação e a explicação do funcionamento do mundo verdadeiro, ideal a ser alcançado. Desse modo, o colégio tem papel fundamental nesse contexto de validação dos argumentos dos princípios, pois formar o estudante para desempenhar no futuro o papel de vigilante cultural significava a adesão à cultura portuguesa, cujo princípio estrutural é a autoridade hierarquizada “Deus como princípio e fim”. Assim:

Nesse momento a disciplina tornou-se instrumento capital: disciplina de costumes, disciplina acadêmica, disciplina ascética, o estudante era treinado para agir de acordo com o plano divino, o proposto pela pedagogia jesuítica era a prática das virtudes, do amor e do bem ao próximo. A Companhia de Jesus foi fundada para opor-se ao avanço da Reforma Protestante, sendo trazida para o Brasil com a finalidade de apresentar um trabalho educativo e missionário. Os jesuítas buscavam apenas catequizar e instruir os índios, para que esses se tornassem mais dóceis e pudessem exercer o papel de mão de obra escrava (RIBEIRO, 1986, p. 24-25).

A obra jesuítica aos poucos foi se transformando em uma educação de elite e também em um instrumento de ascensão social, uma vez que o ensino passou a atender uma demanda mínima e exclusiva da sociedade rica, interessando apenas aqueles que não precisam do trabalho como forma de sustento. Segundo Piletti (1991, p.34), “os jesuítas ficaram responsáveis pelo ensino dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios e dos escravos. Os indígenas foram apenas catequizados e os demais integrantes da sociedade foram excluídos do processo educativo”. A educação jesuítica estava regulamentada em um único documento, pois

todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um único documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio at Instituto Studiorum*, (*Ratio Studiorum*), através desse documento os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes (BELLO, 1992, p. 2).

Nesse contexto, não era só a religião que era vivida em formalidades, a vida social também era totalmente regida pelos padrões morais da companhia de Jesus. Os jesuítas, representantes dos valores culturais, apesar de serem perseguidos muitas vezes pelos senhores de terras quando contrariavam os interesses destes, conseguiram permanecer no território brasileiro por quase 210 anos, quando em 1749 o Marquês de Pombal, os expulsou das terras alegando que a organização de seu sistema educacional gerava emancipação e conhecimento que não interessavam para a economia de Portugal, cuja finalidade era ter uma mão de obra alienada e passiva.

A Companhia de Jesus, criada em 1534 pelo Padre Inácio de Loyola, possuía características militante, missionária e instrutiva cuja atuação estava voltada para o combate a expansão do protestantismo, mas no Brasil apenas catequizaram e ajudaram no estabelecimento do aldeamento para ocupação efetiva do território. Por outro lado,

na Europa, a função religiosa da Companhia de Jesus, foi sobretudo, o combate aos hereges. A função educativa manteve-se voltada para a formação dos seus próprios

quadros e para a educação dos filhos da elite, nos territórios colonizados, a ação evangelizadora dos jesuítas tomou outro rumo, por causa dos interesses da política econômica sobre as colônias e da existência da escravidão (CASIMIRO, 2007, p. 90).

Segundo Amorim (2001), no território brasileiro, diferentemente do contexto europeu, os jesuítas exerceram dupla função: a formação de novos inacianos e dos filhos das elites e a conversão e defesa dos indígenas. A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia seguindo as suas posições sociais, levando a níveis distintos de instrução para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios para os brancos libertos, os rudimentos da escrita da leitura e os ofícios para as classes abastadas, os ensinos superiores que garantiram a manutenção da estrutura de poder, já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios. Nesse contexto, ressalta-se que o processo de colonização não foi o mesmo em todo o território, tendo em vista que os confrontos como os povos indígenas aconteciam por causa do cativeiro e a desapropriação de lugares considerados pontos estratégicos para a Coroa Portuguesa.

De acordo com Saviani (2011), o pensamento pedagógico da época era composto por três aspectos: o filósofo da educação, o teórico da educação e o prático na pedagogia.

Como ideias pedagógicas se encarnavam assim na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da Organização dos Meios considerados adequados para se colimarem os fins preconizados; a sujeição dos gentios, sua conversão a religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual a nova situação (...) de acordo com as pedagogias ética missionária a sujeição dos índios precede a conversão sendo condição necessária de sua eficácia (p. 44).

A educação no período colonial se deu exclusivamente pela ideia de “civilizar pela palavra”, educar para formar uma cristandade, partindo da mudança dos costumes e práticas comuns nas tribos indígenas como a poligamia, nudez e antropofagia. Já para os filhos da elite colonial, o ensino era diferenciado de acordo com o estrato social dos indivíduos. Isso pode ser observado a partir do diálogo com Casimiro (2007), pois para ele:

Os brancos, portugueses, filhos da elite eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e ou para a vida eclesiástica [...] outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares, isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se precariamente o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem considerados desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos, [...] os colonizadores

desenvolveram, também pedagógicas para tratar da educação/ evangelização dos escravos (p. 192).

No Brasil, o direito à educação sempre foi da elite dominante, sendo que os demais integrantes da sociedade recebiam a instrução dos conhecimentos necessários apenas para o trabalho, para a civilidade e para a submissão aos ditames da fé católica. No Período Imperial, segundo Casimiro (2007), a situação educacional não mudou, havia uma imensa deficiência educacional para ser superada. Nunes (1984, p. 38), citando o artigo 250 da Constituição de 1824, não condizia com a realidade brasileira ao determinar: “que haveria escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados lugares”.

No transcorrer dos anos, a Educação foi se modificando de acordo com as diretrizes dos diferentes governos, as influências internacionais e as mudanças na sociedade. No século XIX, não havia monarquias na América, a não ser o Brasil, este fato durou por muitos anos, sendo esse episódio foi significativo para a constituição do país. Inicialmente, isso aconteceu em consequência da emancipação política que ocorreu em 1822 e também devido a um novo episódio de nossa história, em que foram iniciadas ações que futuramente formariam o caráter nacional.

Em relação à educação formal, é possível observar que o século XIX foi um importante contribuinte para o progresso da modernidade educacional. Várias foram as suas contribuições, mas destaca-se o desenvolvimento da geração de educação popular que tinha como principal proponente Henrich Pestalozzi. Juntamente a isso, o ensino percorre um caminho para tornar-se laico e a educação passa a ser um controle estatal. Devido a este ocorrido, a educação tornou-se uma questão social, sendo considerada como dever do Estado e direito do cidadão.

Várias foram as iniciativas legais realizadas na época para promover a educação na província, mas ao ler os documentos referentes a este fato, observa-se que um dos artigos da Constituição não era condizente à realidade brasileira, pois determinava que houvesse no império escolas primárias “em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados lugares. Em 1824, Dom Pedro I outorgou uma carta onde indicava que a educação primária deveria ser um direito de todos os cidadãos e ofertada de forma gratuita.” (SILVA, 2012, s. p.).

Porém, esta carta somente foi regulamentada com a Lei de 15 de Outubro de 1827. Essa foi a primeira e única lei geral relativa ao ensino primário durante o Império em que seu art. 4º, a lei de 1827 determinava: “as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das

províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fôr possível estabelecerem-se” (BRASIL, 1827, p. 1).

As autoridades imperiais queriam adotar o método Lancaster, que ficou conhecido por ser um método que tinha a capacidade de atingir as massas com o ensino primário em pouco tempo. Porém, no início da década de 1830, foi reconhecido por estas autoridades o fracasso do método, pois era escasso o pessoal qualificado para aplicá-lo e não haviam instalações adequadas para que o mesmo pudesse funcionar (ALMEIDA, 1996, s. p.).

As características da mentalidade do povo brasileiro em relação à formação do Estado Nacional durante o século XIX tornam compreensíveis o que ocorreu em alguns processos históricos vivenciados em nosso país. Desta forma, a mentalidade brasileira aliada aos acontecimentos europeus, nortearam algumas das ações educacionais durante o período do Império.

O ensino continuou a atender apenas uma parte mais abastada da sociedade. Nesse momento, ocorreu a introdução do método de ensino mútuo ou método Lancaster, em que o professor ensina a lição a um grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes, o grupo era dividido em pequenos grupos e estes aprendiam a lição a partir daqueles a quem o mestre havia ensinado.

De acordo com Nunes (1984), a primeira Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, gerou grandes expectativas no campo educacional, de caráter democrático e liberal, inspirado no modelo norte-americano. O artigo 35 estabeleceu: “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente, [...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; prover a instrução secundária no Distrito Federal”. A união passou a criar e controlar o ensino em todo o país (ensino secundário acadêmico) e os estados responsabilizaram-se pela criação e controle do ensino primário e profissionalizante (sendo a primeira para as mulheres e as técnicas para os homens). Essa ação continuou a perpetuar a exclusão das camadas mais pobres da sociedade, pois somente a elite tinha acesso aos níveis da academia secundária e ensino superior.

No período de 1891 a 1925, surgiram várias propostas para a educação com a finalidade de amenizar a falta de acesso à educação por parte das camadas mais pobres da sociedade, como a Reforma Benjamim Constant que, sob a influência positivista, pautou-se nos princípios da liberdade e da laicidade do ensino e gratuidade do ensino primário, tendo como seu principal objetivo proporcionar a instrução secundária e suficiente para egresso no ensino superior. De acordo com Bomeny (2014, p.225):

O Brasil do início da República era um país eminentemente rural (60% da população), recém-saído de um longo período de escravidão (mais de três séculos até a abolição da escravatura em 1888), com taxas de analfabetismo da ordem de 75% da população. O cenário de analfabetismo era homogêneo, com índices muito próximos do Norte ao Sul do país, excetuando-se a cidade do Rio de Janeiro, onde a taxa rondava os 45%. Embora fosse majoritariamente rural, o Brasil já tomava contato com a aceleração urbana e, simultaneamente, com a precariedade do investimento escolar. Demandava-se qualificação para o trabalho industrial e urbano, mas também para os que iriam para a lavoura. Era preciso definir como se realizaria o trabalho no mundo rural, até então associado ao escravo, mas agora tarefa de trabalhadores livres. Estes foram os pontos fortes que justificaram as propostas de reforma e de investimento em educação na Primeira República.

No ano de 1925, a Reforma Rocha Vaz/Luiz Alves visou garantir “a base indispensável para a matrícula nos cursos superiores, preparo fundamental e geral para a vida e cultura média geral do país” (TAMBARA, 2012, p. 270). Nesse período, o Brasil passou por intensas agitações políticas e culturais, sendo reintroduzido o ensino de moral e cívica na tentativa de coibir os protestos estudantis na época contra Artur Bernardes. O intuito era promover uma seriação mais racional das matérias e organizar o ensino com programas e horários mais convenientes. A frequência a uma série dependeria da aprovação na série anterior, dessa forma o processo buscava realçar o aspecto formativo do ensino secundário, o que foi neutralizado por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada. Em 1929, ainda existiam escolas com exames preparatórios sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino.

Em relação à gratuidade e disponibilidade do ensino a todas as camadas da sociedade, as reformas, as poucas transformações e as perspectivas continuavam, porém, preocupantes. Conforme Bomeny (2014, p. 11), em 1930, a taxa de matrícula nas escolas correspondia a 30% da população em idade escolar.

A Era Vargas compreende o período que vai de 1930 a 1945, foram 15 anos dentro da história do Brasil, parte deste período foi importante para a consolidação do capitalismo no país, com a industrialização, como também para a implantação de uma nova ideologia educacional, que culminaria na importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, tornando necessária a reorganização do ensino, sendo que:

A modernização econômica dependente implicou uma modernização cultural e institucional que, assim como a econômica, tendeu a se dar dentro dos limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial a que se subordinava (DE BRITO, 2006, p. 58).

Independente da área social, mesmo na área educacional, um projeto de reformas autônomo apresentava limites para seu desenvolvimento, mesmo que tenha ocorrido crescimento da demanda por escola, devido à industrialização, às mudanças e à ampliação do sistema educacional promovidas por mobilização do Estado.

Também o ensino comercial, de nível médio, reformulado pelo Decreto nº 20158 de 30 de junho de 1931, foi dividido em dois ciclos, tendo neste último um caráter terminal para os cursos de secretariado, guarda-livros e administrador-vendedor, uma vez que apenas os cursos de atuário e perito contador, também de segundo ciclo, davam ingresso ao curso superior de Finanças. Este último, inclusive, também foi regulamentado pelo Decreto nº 20158. Além das reformas citadas para a instalação efetiva de um sistema nacional de ensino, foi criado o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19850, de 11 de abril de 1931), destinado a assessorar o Ministério na administração e na direção da educação em todo o país (DE BRITO, 2006, p. 139-140).

Outro marco significativo no período do governo provisório foi a Constituição de 1934. Este documento foi um marco, pois, além de reafirmar alguns princípios — como a proposta acerca do Conselho Nacional de Educação, que foi confirmada em sua função de traçar um Plano Nacional de Educação para o País, a ser aprovada pelo Poder Legislativo — determinou aos estados federativos a organização de seus respectivos sistemas de ensino, facultando à União a fiscalização dos ensinos superior e secundário.

É importante salientar o contexto econômico político desenvolvimentista, reunido no projeto dos 50 anos em 5 do presidente Juscelino Kubitschek, com seu Plano de Metas, é importante para a política de educação profissional brasileira, inclusive com investimentos de capital estrangeiro e acordos internacionais para viabilizar a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil. A formação da classe trabalhadora brasileira era um aspecto estratégico para o país, segundo Marini (2000, p.16), “a burguesia brasileira mesmo tendo protagonizado o trânsito de uma economia semicolonial para uma economia diversificada, renunciou a uma iniciativa revolucionária ao fazer aliança com as velhas classes dominantes”. Dessa forma, o desenvolvimento nacional, assim como o da educação foram traçados pelos interesses dessa união, resultando num processo inicialmente à custa de desemprego, baixos salários e educação puramente tecnicista.

Passos mais largos e acelerados no campo educacional começaram a ser realizados em 1946 com a elaboração do anteprojeto de lei, que propunha uma reforma geral na educação nacional. A aprovação do projeto ocorreu em 20 de dezembro de 1961, promulgada, por João

Goulart, 13 anos após o surgimento da proposta. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº. 4024/1961) veio com o objetivo de organizar efetivamente todo o sistema educacional brasileiro, garantindo dentre outros direitos:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, p.1).

A LDB de 1961 criou as seguintes modalidades de ensino:

- A educação pré-primária destinada aos menores de sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (Art 23).

- Ensino primário, de matrícula e frequência obrigatórias a partir dos sete anos de idade, com no mínimo quatro anos de duração, podendo ser organizadas classes especiais ou cursos supletivos para os que o iniciavam com atraso (Art. 26 e 27).

“Ficavam isentos da obrigatoriedade do ensino primário os casos impedidos pela pobreza extrema do pai ou responsável, pela falta de escolas, pela matrícula encerrada, pela doença ou anomalia grave” (Art. 30, Parágrafo único).

- Ensino médio, em prosseguimento ao ensino primário, mediante exame de admissão, sendo destinado a adolescentes, ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Art. 33 e 34).

- Ensino superior, com o objetivo de pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes, e de formação de profissionais de nível universitário, ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (Art. 66 e 67) (BRASIL, 1961,p. 5-6-7-11-12).

Ainda em 1961, utilizando a didática criada por Paulo Freire, tem início uma campanha de Alfabetização de adultos por todo o Brasil, com a criação em 1962, do Plano Nacional de Educação e do Programa Nacional de Alfabetização com o objetivo de melhorar as condições da educação das classes menos favorecidas da sociedade, classes essas que foram, até aquele momento, marginalizadas na construção do processo educativo.

Neste sentido, as políticas educacionais, até o momento, não corresponderam com a realidade da sociedade brasileira, pois, como observado, a educação sempre foi utilizada como uma forma de controle da grande população pela elite dominante do país. “O desconhecimento dessas causas fundamentais e peculiares da situação, bem como o puro

consumo de ideias, comprometem basicamente a concretização dos objetivos dos educadores “novos” (RIBEIRO, 1998, p. 124).

A educação no território brasileiro sempre foi utilizada como um objeto de manipulação e dominação da classe dominante em relação aos demais membros da sociedade, atendendo os interesses e objetivos de uma classe social, em que a maior parte da população brasileira sempre ficou à margem do processo educativo.

Nesse contexto, a escola serviu de apoio para a classe dominante para a apropriação da atividade intelectual e das técnicas de produção dos demais elementos da sociedade. De acordo com Soares (2004), uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como cada vez mais necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo. No território brasileiro, o sistema educacional assumiu um papel na perpetuação da alienação e da divisão social do trabalho na medida em que as escolas configuraram um espaço estratégico de convivência social, reproduzindo a dinâmica da sociedade, reforçando assim o sistema capitalista.

O sistema educacional brasileiro exerce o importante papel para a manutenção da desigualdade social em nosso território, acentuando-se a partir da inserção do neoliberalismo na educação. Conforme Yamamoto (2003, p. 23), “esta nova etapa do capitalismo caracterizava-se dentre outras coisas pela acentuação da concentração de renda de um pequeno grupo e pelo fortalecimento dos investimentos privados, que contribuíram para o sucateamento do ensino na rede pública”. A falta de investimento na rede pública gera uma exclusão progressiva a medida que a maioria da população fica sem alternativas para ingressar numa universidade pública devido à precarização do ensino básico. Essa situação quase contribuiu para manter uma situação favorável à elite brasileira, não ofertando espaços para os mais pobres, com um ensino com nível de menor qualidade exigido pelo mercado.

Passamos agora a uma abordagem da redemocratização da educação no Brasil a partir do regime ditatorial.

1.2 Da ditadura à redemocratização da educação no Brasil: a estrutura de poder e novos desafios

Ao pensar em Educação no território brasileiro, torna-se salutar levar em consideração o momento vivido nas décadas de 1960 a 1990. Os anos 1950 e 1960 foram marcados por um

intenso debate sobre a educação brasileira, muitos intelectuais e movimentos sociais formularam projetos humanísticos e inovadores como, por exemplo, a Campanha de Alfabetização de Adultos elaborada por Paulo Freire em 1961 que, logo após o golpe militar de 1964, foram fortemente rebatidos.

Segundo Romanelli (1996), o Golpe de 1964, perseguiu os educadores cujos pensamentos e ações eram julgados subversivos e contrários, possibilitando que as *empresas da educação* se expandissem pelo território na medida em que o Estado criava mecanismos expressivos de ordem legal (Constituição Federal), abrindo espaço para a iniciativa privada, fazendo com que a Educação tornasse um negócio rentável. Com o golpe militar de 1964, os programas educacionais e os movimentos criados pela LDB foram considerados subversivos e lesivos à ordem, ao bem-estar comum e à pátria e, por isso, foram substituídos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Os membros dos programas anteriores a 1964 foram perseguidos, presos e mesmo exilados. Uma das estratégias dos governos militares era diminuir os custos com a educação pública e gratuita. Para isso, criaram condições que viabilizaram a transferência de recursos públicos para a rede particular. De acordo com a pesquisadora da história da educação no Brasil, a Constituição de 1967 proporciona ao Estado a redução do financiamento da Educação pública e incentiva a privatização do ensino .

Conforme Germano (2005, p. 211), os governos militares privilegiaram as camadas de renda mais elevada. Mesmo com as reformas na área da educação, o Estado foi gradativamente retirando seus investimentos financeiros na educação pública, gerando um predomínio do ensino privado no território brasileiro e deixando apenas uma parcela da população com acesso aos mais elevados níveis de escolarização.

Ribeiro (1998) afirma que, no período de 64 a 68, foram criados pelo MEC- USAID (Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency of Internationalfor Development*), programas que previram assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais, o programa previa uma reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, bem como o controle de conteúdo geral de ensino, por meio da publicação e distribuição de livros didáticos .

As reformas educacionais significativas vão ocorrer após 1968, a preocupação com o sistema educacional ocorria em nível de ensino primário e médio, os incentivos na educação de ensino técnico proporcionaram uma integração entre ensino médio e técnico. A necessidade de integrar a educação secundária com o ensino técnico surge a partir da

instauração no território brasileiro do modo de produção propriamente capitalista e com ele o processo de industrialização. Dessa forma, a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese.

Ao introduzir a integração ensino primário com os incentivos no ensino técnico, as diretrizes e bases para os ensinos fundamental e médio estabelecidas na Lei n° 5692 de 11 de agosto de 1971, foram recebidas pelos educadores com entusiasmo pois, nesse momento, o país estava no auge de seu milagre econômico e a lei tinha como objetivo a formação de uma qualificação profissional com atuação consciente no meio social político em que vive e, nesse contexto, cabia à escola aplicar os conteúdos e métodos para uma cultura geral básica, a Educação para o trabalho e para relacionamento humano.

Conforme Germano (2005), a lei apresentou dois pontos fundamentais: 1- ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, (faixa etária de 7 a 14 anos) e 2- a generalização do ensino profissionalizante no nível médio. Nesse aspecto, Vilallobos (1985), afirma que o ganho obtido na legislação de 1971, foi o ensino de 1º grau com 8 anos obrigatório, vários educadores da época como Anísio Teixeira, apoiaram o aumento do número de anos de escolaridade por acreditarem que isso significaria a expansão das oportunidades educativas, ou seja, uma real redemocratização do ensino a todos as camadas da sociedade.

Romanelli (1996), afirma ainda que grandes modificações ocorreram no plano vertical, junção dos cursos primários e no ginásio retirando os testes de admissão, implicando na abolição de um instrumento de marginalização de parte da população que apenas concluiu o curso primário. No horizontal, ocorreu a eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus. Conforme a lei n° 5692 de 1971, a Educação Fundamental e Média brasileira foi estruturada na dimensão vertical, ensino de 1º grau (obrigatório), com 8 anos de duração, e 2º grau, com 3 anos - o Ensino Científico - e 4 anos, o Ensino Técnico e o Ensino Superior com egresso através do vestibular.

Ainda conforme Romanelli (1996), em termos de organização do currículo escolar, o Conselho Federal de Educação, fixou as matérias do núcleo comum para cada nível, limitando-se a definição dos seus objetivos e a sua amplitude, coube aos Conselho Estaduais de Educação, relacionando as matérias da parte diversificada do currículo, nas quais deveriam recair as escolhas dos estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados e, nessa parte diversificada, entraram disciplinas como Educação Física, Educação Moral e Cívica,

Educação Artística e Programa de Saúde, sendo excluídas disciplinas como História e Geografia .

A política educacional implantada pelo Regime Militar no Brasil ocorreu numa perspectiva de atuação de governo que se caracterizou pela falta de diálogo, inclusive com professores, alunos e comunidade escolar. Na concepção militar, para que o Brasil alcançasse a progressão para a expansão econômica na área industrial, os interesses econômicos e educacionais deveriam ser vinculados. Segundo Schutz (1968), a partir dessa vertente foi adotado um conjunto de capacidades e habilidades que o indivíduo teria que conquistar, entretanto, para se obter um valor econômico maior, eram apenas avaliadas as capacidades adquiridas. A educação foi tratada como mercadoria para atender as necessidades do sistema produtivo, que pode ser analisada no trecho abaixo:

O quadro é bastante diferente no caso das capacidades adquiridas que têm valor econômico. A formação e manutenção dessas capacidades são análogas à formação e manutenção do capital humano reproduzível. Essas capacidades, evidentemente, são sujeitas à depreciação e obsolescência. Além disso, a distribuição e o nível das capacidades adquiridas podem ser alterados significativamente durante o período de tempo que é relevante para a análise econômica. Historicamente, elas têm sido alteradas profundamente nos países que desenvolveram uma economia moderna (SCHUTZ, 1968, *apud* FREITAS, 2009, p. 274).

Dessa forma, a capacidade da população era avaliada pela obtenção de aptidões e com isso, responsabilizando exclusivamente o indivíduo pela sua ascensão social, resguardando o Estado de qualquer reparação social necessária que visava um apoio para transformação social das classes populares na sociedade brasileira.

Essa teoria legitimou a implantação do ensino tecnicista no sistema educacional brasileiro por meio das reformas educacionais elaboradas pelo regime militar. Nesse contexto, o ensino não priorizava a possibilidade de uma aprendizagem pautada na construção de um pensamento crítico e/ou reflexivo dos alunos, reforçando por meio da eliminação de matérias da área das Ciências Humanas do currículo. Pode-se comprovar na seguinte citação de Martins (2009):

A retirada do currículo das disciplinas de História e Geografia, substituindo-as por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, ministradas com base em manuais que eram, na realidade canais de comunicação dos repertórios políticos governamentais demonstrava a projeção idealizada de um futuro trabalhador invulnerável aos apelos da luta política e por democracia (p.6).

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais no período vigente da Ditadura visavam atender as necessidades do mercado de trabalho, representando os detentores dos

meios de produção que possuíam cada vez mais força na sociedade brasileira. Segundo Freitas (2009), um dado interessante nesse momento é que de acordo com o Anuário do IBGE, de 1965 aponta um aumento no número de matrículas escolares que passam de 11.6 milhões em 1965 para 15.96 milhões em 1970.

De acordo com Saviani (2008), a emenda constitucional de 1969 traz mais cortes nos recursos financeiros para o ensino escolar público:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para os Estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para os Estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional nº 01 baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969, porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15) (SAVIANI, 2008, p. 298).

As medidas adotadas pelo governo militar não ofereceram valorização do ensino como uma ferramenta de conscientização política e autônoma. Segundo Ghiraldelli (2017), a rede privada continuou a seguir o modelo de ensino voltado para a inserção dos alunos no ensino superior, não os condicionando ao Ensino Técnico, o Ensino Superior continuou reservado a atender a elite do país. Saviani (1994) ressalta que:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se os meios de produção são propriedades privadas, isto significa que são exclusivos da classe dominante da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção, mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção (p. 160-161).

O governo militar sustentava o discurso que estava ampliando o campo educacional, possibilitando a democratização do ensino para todos, entretanto, com todas as medidas adotadas pelo regime militar, é possível observar a criação de muitos mais problemas para o ensino público. Segundo Germano (2005), a legitimação da pedagogia tecnicista, que provoca uma enorme precariedade no ensino de 2º grau da rede pública, abre uma nova fonte de capital para as classes dominantes que é o aumento pelo ensino na esfera privada, já que estas unidades de ensino não aderiram às regras da nova LDBN, estimulando uma segregação

social de forma dissimulada em que apenas os que não têm condições são condicionados ao ensino de má qualidade oferecido pelo Estado, reservando para a camada popular a execução dos serviços que a classe dominante não tem apreço nenhum .

O estado brasileiro, oriundo do Golpe Militar, foi levado a desempenhar funções novas e decisivas na reorientação, no funcionamento, na diversificação e na expansão da economia no país. A política de educação sempre foi objeto e sempre se configurou como uma preocupação dos Planos Nacionais de desenvolvimento, a educação sempre foi uma “mercadoria” do sistema dominante.

Segundo Souza (2008), o início dos anos 80 foi marcado pelo processo de redemocratização do país, privilegiando os saberes instrumentais para a vida social em conformidade com a sociedade urbano-industrial tecnológica . A democratização da escola básica foi acompanhada de uma série de transformações curriculares e pedagógicas. Apesar de todo o processo evolutivo e das reformas feitas, a Educação brasileira não evoluiu muito sob o aspecto da qualidade de ensino. A partir da década de 1980, construiu-se a preocupação de uma educação para todos. Rucci (2003), ressalta essa situação:

A década de 80 do século passado foi marcada por vastas reformas educacionais em todo o mundo, inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios com vínculos entre as novas exigências profissionais e projetos educacionais ganhando projeção em diversas proposições internacionais” (p. 92).

Ainda para o autor, a escola assumiu o papel de “cuidadora” frente às questões familiares, uma vez que os pais estavam ocupados com as novas exigências do mercado de trabalho. Coube ao ambiente escolar discutir assuntos que diziam respeito à família. Nesse sentido, a escola foi forçada a elaborar projetos para atender a essa demanda social.

A política educacional vinculou-se de maneira direta ao aumento da oferta de postos de trabalho industrial restringindo as preocupações pedagógicas. A tentativa de formação de um corpo técnico de nível médio no Brasil foi a tônica da reorganização do sistema de ensino (RUCCI, 2003, p.106).

De acordo com a Constituição de 1988, as políticas educacionais deveriam visar uma efetiva participação social, com valorização do profissional em educação e com uma gestão democrática no âmbito escolar, contrariando as modelos neoliberais introduzidos no Brasil

com a redemocratização. Ainda conforme Rucci (2003), “a nova Educação deveria compor um modelo perfeito de educação para todos” .

Oriundos de um sistema militar, a população brasileira da década de 1980, buscou mudanças concretas na sociedade, sendo cenário de acontecimentos acelerados como crise mundial, fim do socialismo, queda do muro de Berlim e luta pela democracia e liberdade. Os anos 1980, foram marcados por implementarem e valorizarem a chamada cultura popular. Conforme Silva (1987, p. 103), “as propostas educacionais buscavam um saber pautado no respeito e vivências das classes populares”.

Na década de 1990, houve a necessidade de formar um novo tipo de trabalhador pois o sistema capitalista exigia mudanças no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, o governo considerou a educação como base para o desenvolvimento econômico do país. O aluno deveria sair da escola para a fábrica, o mercado de trabalho exigia que fosse mais competitivo para contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Na perspectiva da redução da atuação direta do estado na educação, proposta pelo neoliberalismo, vários questionamentos sobre o papel do ensino surgiram nesse momento. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n ° 9.394/1996), define e regulamenta a organização de todas as modalidades de ensino nos âmbitos públicos e privados do território nacional. Conforme a lei, há a necessidade de se ter uma base norteadora dos currículos e propostas pedagógicas. As reformas educacionais propostas nos anos 90 reestruturaram o ensino médio no território nacional. O ensino técnico teve um avanço em relação à Educação Básica. O debate “trabalho e educação” afirmava a necessidade de vinculação da educação à prática social e trabalho como princípio educativo, conforme Ramos (2014):

O papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não no mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (p. 38).

O ensino politécnico buscava resgatar, a princípio, a formação humana em sua totalidade, um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sendo, portanto, diferente do ensino profissionalizante do período da ditadura militar. Conforme Saviani (2011, p.27), a profissionalização nesse recorte histórico era entendida como um

adestramento a uma determinada habilidade, sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Durante a década de 1990, um dos pontos mais importantes foi a implementação da Emenda Constitucional 14 que criou o FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o que garantiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos aqueles que não tiveram acesso em idade própria. Diante dessa situação, o financiamento público voltado para o Ensino Fundamental de crianças em idade escolar. Para efetivar essa política, o governo promoveu reformas em outros níveis e modalidades de ensino, um passo muito importante para o ensino no território brasileiro. Nesse contexto, foi criado o Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFOR e, por meio deste, vários cursos ficaram sob a gestão direta dos poderes públicos federal e estadual, CEFETS e sociedade civil. Mesmo com excelentes projetos, a educação continuou como um produto das estratégias de produção. Diante da impossibilidade de estudo, os alunos foram fadados ao desemprego, subemprego ou trabalho autônomo.

Nos anos 2000, o neoliberalismo no sistema educacional não foi superado, porém havia uma preocupação maior com o contexto social do aluno, o que levou a elaboração de estratégias para a manutenção deste no ambiente escolar. Foram criados incentivos financeiros com repasse para as famílias menos favorecidas, como Bolsa Escola do Governo Federal, visando, assim, assegurar condições sociais necessárias para todo o processo e controle de crises.

Visando uniformidade no ensino no território nacional, em 2018, o Governo Federal instituiu o BNCC - Base Nacional Comum Curricular, um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio com a finalidade de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes no território nacional.

Os debates para a criação de um currículo:

incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir” (MOREIRA, 2007, p. 18).

Este é um ponto importante da BNCC: o aluno possui participação direta no seu processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração questões sociais e de identidade que promovam a equidade.

Ao longo de todo o processo histórico do sistema educacional no território brasileiro, pode-se concluir que a educação sempre foi utilizada para os interesses das classes dominantes. A população menos favorecida não só era excluída da elaboração dos projetos de ensino, como não teve os seus interesses levados em consideração.

A seguir, trataremos do ensino de Geografia de acordo com as principais correntes geográficas.

2. O ENSINO DE GEOGRAFIA: OBSERVANDO AS PRINCIPAIS CORRENTES GEOGRÁFICAS

Neste capítulo será discutido o surgimento da Geografia como ciência enciclopedista, a abertura do ensino para a Geografia Crítica e a necessidade da valorização do cotidiano do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que a educação molda o homem para a sociedade, esta poderá libertadora ou dominadora. O ambiente escolar pode apenas reproduzir os valores hegemônicos sociais como também pode proporcionar a ressignificação desses valores na vida dos alunos.

2.1 A Geografia Clássica e o ensino enciclopedista

O atual momento de crise vivido pela sociedade oferece oportunidades de reflexão sobre a importância do ensino de Geografia. Os conceitos e valores abordados por essa disciplina conquistaram uma posição de ciência autônoma nas últimas décadas do século XIX, diante da importância política do conhecimento do território e as formulações que atendiam aos governos dominantes da expansão colonial também eram analisadas e criticadas em sua estrutura política.

Mas quando surgiu a Geografia enquanto ciência? Para tentar responder, temos que pensar em sua evolução enquanto ciência através do tempo. Inicialmente, o conhecimento era empírico, limitado a catalogar e cartografar lugares, de modo a facilitar que os governos avançassem e conquistassem novas terras, administrassem seus impérios e criando, para os comerciantes, possibilidades de produção, áreas locais de exploração de matérias-primas, mão de obra entre outros fatores como a navegação.

É no século XIX, com Alexander Von Humboldt, que a Geografia desponta na pesquisa científica. Por meio de suas viagens, o pesquisador observou e relatou as relações existentes na natureza (associando os vegetais com o clima e o solo, os sistemas de exploração da terra e do homem). Adepto dos ensinamentos de Rousseau, Humboldt apresentou a realidade descrita nos documentos, partindo do pressuposto que a explicação deve partir do meio, mas refletindo a realidade em outras escalas e não somente ao que se lê nos mapas. Tais práticas meramente descritivas ainda ocorrem no cotidiano de muitas salas de aula.

Para Gomes (2002), Humboldt pode ser caracterizado intelectualmente como um eclético cosmopolita, recebendo influência da Revolução Francesa e seus ideólogos e dos principais enciclopedistas da época. Segundo ainda Gomes, Humboldt foi também contemporâneo de um movimento de ruptura com o Iluminismo. Em sua geração, encontramos os principais fundadores do movimento de contestação ao racionalismo científico. Humboldt permeou seus conhecimentos pela área do antirracionalismo e do romantismo, possuindo o maior interesse nas ciências físicas e recebendo influência da corrente filosófica da natureza que defendia que a reflexão deveria mostrar possibilidade de estabelecimento de conhecimento independente da razão clássica. O conhecimento não provém da simples observação da natureza, existe uma interconexão dos elementos naturais e humanos nesse sistema. Até os dias de hoje, muitas salas de aula ainda mantêm esse sistema no passado com a mera observação e descrição. Era comum o processo de memorização no ensino. Buitoni (2010) ressalta esse aspecto no trecho:

Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, os estudantes das escolas públicas deveriam saber “de cor e salteado”, os nomes dos estados e territórios do Brasil, das capitais brasileiras e dos países do mundo; os nomes dos afluentes das margens esquerda e direita dos principais rios brasileiros, entre outros saberes considerados relevantes. Era também necessário saber descrever as paisagens físicas do globo, os domínios fitogeográficos e as paisagens regionais do Brasil e de cada continente, identificando “os formigueiros humanos”, os grandes vazios populacionais, as concentrações econômicas, as áreas cultiváveis, enfim, o ecúmeno e seus limites (BUITONI, 2010, p. 10).

Outro pensador considerado fundador da Geografia moderna e científica foi Carl Ritter, que buscou estabelecer as novas bases de um saber organizacional e metodologicamente rigoroso. Segundo Moraes (1994), o filósofo via a Geografia existente apenas como um conjunto desordenado de dados coletados sem nenhuma preocupação científica, sem delimitação de área de interesse. Assim como Humboldt, Ritter pesquisou em textos antigos a essência do saber geográfico. Seu interesse maior era estudar a natureza, entretanto pode-se encontrar em suas obras aspectos da filosofia e da natureza romântica. O autor busca uma ordem de harmonia. Para ele, a tarefa fundamental da ciência é a de resgatar uma coerência a partir da organização geral da natureza que possa explicar todas as causalidades.

Conforme Gomes (2002), o pensador entendia a Geografia como domínio responsável pelo estudo da Terra em seu conjunto e das manifestações/fenômenos sendo capaz de estabelecer a relação lógica entre todas as partes. No raciocínio de Ritter, a simetria, a

perfeição geométrica e a simplicidade funcional da botânica e biologia devem correlacionar com a ordem e a harmonia da Terra ao seu redor, tal harmonia constitui-se o objeto fundamental da Geografia.

Para o pensador, os continentes constituíram o objeto primordial do estudo geográfico, sendo seu desenvolvimento gerado pelas suas formas, assim como para Schelling, a forma é inseparável da matéria e juntas compõem a essência de todas as coisas. Ao propor que comece todo o trabalho de pesquisa pelo exame de combinação dos elementos (água, terra, fogo e ar), Ritter demonstra seu vínculo com a filosofia da antiguidade e sua dívida para com a metafísica da escola de Mileto, sugerindo, logo em seguida, que se faça a análise das formas geométricas e suas relações numéricas. Muitas vezes, o pensador utiliza de analogias da Antiguidade para proceder à análise da personalidade dos continentes, por exemplo.

Friederick Ratzel teve um papel importante na mudança das concepções geográficas por meio da ideia de inter-relação e conexão entre os seres vivos e seus meios naturais. De acordo com Moraes (1994), o pensador propõe uma perspectiva nova para o determinismo geográfico, no qual a ideia de causa e efeito é determinada ao longo de um processo de evolução e diferenciação. Em suas obras, demonstrou a necessidade das relações entre os diversos gêneros concebidos como organismos, seus estudos descreviam vários gêneros de dinâmicas territoriais, interessando-se, sobretudo, pela relação solo/cultura. Nesse sentido, o autor pensou ser capaz de estabelecer uma teoria espacial positiva que ao ser associada ao homem possibilitou a emancipação da geografia como ciência moderna.

Foi o primeiro pensador que organizou um ramo da Geografia voltado ao estudo da interação do homem com a natureza e sua proposta consistia em afirmar que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade na medida da disponibilidade dos recursos naturais existentes.

Segundo Peet (1982), o determinismo geográfico de Ratzel foi a primeira versão de uma geografia moderna. Ao responder com inovações utilizando a teoria mais aceita na época, o determinismo ratzeliano marca a entrada da geografia na modernidade científica. O determinismo de Ratzel foi objeto de dois tipos de críticas: a primeira seria que não existe mais Geografia sem o determinismo que, para ser ciência, torna-se fundamental a presença do determinismo. A segunda crítica é se opor ao racionalismo, o determinismo ratzeliano não possui em sua essência a abordagem humanista, portanto, não sendo considerado objeto de conduta do conhecimento .

A conduta determinista pretende dar conta dos fatos em toda sua diversidade quando procura estabelecer a relação de causa e efeito, o ser é levado a raciocinar para chegar aos fatos concretos.

Pode-se dizer que o determinismo se evidencia nos princípios metodológicos, a generalidade, a positividade e a objetividade. A ciência determinista se propõe a tudo explicar sobre uma base lógica. O determinismo não se restringe somente como uma metodologia e sim como um instrumento de previsão, antecipando os resultados o determinismo permite uma ação sobre o mundo.

Segundo Peet (1982), no início do século XX, ocorre a oposição entre o determinismo e o possibilismo. Nessa perspectiva, a ênfase é colocada sobre as duas condutas científicas da Geografia, valorizando a riqueza do possibilismo em relação ao reducionismo da visão de um homem submetido às condições naturais. Para o autor, a associação entre o nascimento de uma geografia moderna e o determinismo ratzeliano afirma que o determinismo ambiental possibilitou a entrada da Geografia na ciência moderna. E a denominação moderna refere-se ao movimento de contestação que efetivamente confrontou a ciência, até então hegemônica, com a influência de autores como Hegel, Schelling, Aristóteles e Kant.

Segundo Gomes (2002), a influência de Kant é sem dúvida ponto de questionamento da ciência positivista. O relativismo científico do criticismo ensina que toda certeza ou conhecimento está inscrito nos dados de uma experiência relativa a um fenômeno. Nesse aspecto, as questões propostas por Kant serviam para questionar a ciência positivista ao levantar os temas como liberdade, necessidade, probabilidades de um conhecimento verdadeiro, as relações entre razão e fé e as ligações recíprocas entre o homem e a natureza, proporcionando debates na segunda metade do século XIX. Pelos pensadores franceses os positivistas, recebeu o nome de possibilismo, no qual a essência era interrogar a natureza para conhecê-la e a observação era primordial.

O pensador Vidal de La Blache é sem dúvida um grande colaborador desse momento. Ao não se restringir apenas a descrever a realidade, criou categorias, noções interligadas que constituíram a própria base de seu discurso. De acordo com Moraes (1985), sua obra pode ser dividida em quatro principais ideias que são: organismo, meio, ação humana e gênero de vida.

A primeira ideia serviu para colocar em questão a natureza mecânica que dominava o século precedente. A noção de organismo se liga ao grande tema da finalidade, possuindo a causalidade que é a sua realização do organismo enquanto totalidade, pode ser conhecido em si mesmo pela observação de seu desenvolvimento. O meio é visto como resultado de um

campo de ação e de tensão particular que é o próprio objeto do conhecimento. O estudo do meio constitui o ponto de partida da pesquisa geográfica, é preciso observar o movimento de seus elementos, suas funções e limites. O meio está sujeito a uma força de transformação extremamente poderosa: a ação humana. O homem age sobre seu meio e, ao mesmo tempo, sofre a ação deste. A capacidade de transformação do ser humano tem papel central na organização do meio no determinismo, o homem era apenas um elemento desse meio.

Para La Blache, a atividade humana transforma a matéria bruta em ferramenta e civiliza a energia viva da natureza em seu benefício. Para ele, é o que define a Geografia como disciplina, sendo então o inventário destes esforços de conquista e seus desafios são proporcionais aos obstáculos impostos pela natureza. A força natural só tem sentido em relação à cultura, ou seja, o meio se define somente em função da obra humana que o transforma, sendo então a manifestação da atividade humana em relação ao que a natureza oferece. A quarta ideia defende que os gêneros de vida compõem a forma de vestir, de falar, de habitar, ou seja, a sua maneira de ser o resultado das escolhas humanas frente ao meio ambiente.

O objeto de estudo era a superfície terrestre e seus fenômenos, portanto a Geografia deve integrar os fatos que as outras disciplinas estudam isoladamente. Segundo Peet (1982), o método vidaliano é caracterizado por três proposições: observação, comparação e conclusão. A primeira proposição, a observação ou descrição, deveria acontecer no contato direto com a realidade a ser estudada, no qual os questionamentos deveriam ocorrer em campo. Através da observação, o pesquisador tinha como explicar as relações entre homem e meio, portanto a descrição era flexível e variada, como seu próprio objeto. A comparação, a segunda proposição, ocorre para estabelecer os pontos comuns para ascender à explicação. O geral deve, portanto, ligar-se às particularidades, consolidando uma conexão. Dessa forma, acontece a conclusão, a última proposição de La Blache. Para Moraes (1994), o pensador afirmava que a Geografia era uma ciência que analisa, classifica e compara as transformações impostas pela vida moderna, ocasionadas pelo desenvolvimento da economia e dos transportes, da indústria, do comércio e da agricultura.

Lacoste (1985), ao analisar o “saber geográfico” e o “fazer pedagógico”, aponta a necessidade de um ensino que supere a fragmentação da ciência:

A Geografia pode ser considerada um saber científico, mas com uma condição formal de que todos esses elementos de conhecimento, mais ou menos disparados não sejam mais enumerados num discurso enciclopédico, mas articulados em função de um fim. De fato, a legitimidade epistemológica

de um saber se baseia não mais num quadro acadêmico, seja ele científico, mas sobre práticas sociais com resultados tangíveis (LACOSTE, 1985, p. 281).

Dessa forma, o autor instiga novas propostas, novas formas de se olhar o aluno como indivíduo capaz de estabelecer sua trajetória no processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, Callai (1995), relata que:

A memorização de fatos e dados já criticadas desde o século passado; o enciclopedismo e a inutilidade de muitas informações, e o acentuado peso na descrição se mantém até hoje na escola e são questionados inclusive pelos alunos. Por isto é interessante ver onde estão as raízes da constituição da Geografia e posteriormente agregada à análise pedagógica para a aprendizagem e, da escola que temos hoje, encontrar as possibilidades de fazer um ensino mais consequente, definindo inclusive consequente para que: para veicular um conhecimento, ou para a formação do aluno? (CALLAI, 1995, p. 12)

Partindo dessa observação, pode se concluir que o aluno é capaz de estabelecer as conexões necessárias no seu processo de ensino aprendizagem com o auxílio do professor, sem a necessidade de reproduzir as suas falas ou posturas, através da análise do conteúdo, associado ao seu poder de transformação do espaço em que se encontra inserido.

2.2 A Geografia Crítica no Brasil: novos olhares e velhas práticas no ensino de Geografia?

O ensino das ciências humanas foi diretamente atingido pela política controladora e ideológica no desenvolvimento tecnocrático, consideradas como disciplinas que nada acrescentavam. As disciplinas de História e Geografia sofreram inúmeras distorções. De acordo com Gebram (1996), o ensino de Geografia sofreu os efeitos dessa política controladora limitando-se ao repasse de informações, ignorando o aspecto dinâmico da construção do espaço como espaço social, resultado da ação humana. Para Corrêa (2001), a Geografia Crítica coloca-se como “uma revolução” que buscava romper com a Geografia Tradicional e com a Geografia Teorética quantitativa motivando intenso debate entre os geógrafos.

Segundo Santos (2006, p. 5), uma das raízes da Geografia Crítica está na ala progressista da Geografia Regional Francesa que possuía em sua estrutura a análise da organização do espaço, dos processos econômicos e sociais, que buscava desvendar as

contradições do modo de produção capitalista, uma geografia com denúncias da realidade espacial injustas, criticando severamente a abordagem descritiva e enumerativa da Geografia, assumindo um papel dinâmico, atuante que visa restabelecer um elo entre passado e futuro.

No final da década de 1970, surgiram movimentos sociais de resistência à política imposta, refletindo a dinâmica da sociedade capitalista. A política educacional brasileira passa a ser repensada. Novas questões dão espaço às discussões, como a hegemonia da classe dominante e da marginalidade dos interesses maiores. A educação passa a ser refletida como sendo determinada e determinante das contradições internas próprias da sociedade capitalista.

Ainda conforme Gebram (1996), o processo pedagógico redimensionado deve garantir um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, visando a formação do aluno cidadão, o sujeito do processo histórico necessitando desvelar a realidade concreta em que vive, analisa, interpreta e compreende para ser capaz de criticar e agir na transformação do espaço em que está inserido.

A escola é um espaço para exercício da cidadania política e social. Dessa forma, a metodologia deve permitir ao educando analisar e criticar a respeito de sua realidade era inevitável, proporcionar o saber socialmente produzido torna possível a elaboração de outros saberes. Nesse contexto, surge a Geografia Crítica, apresentando novos caminhos no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada. A Geografia Crítica propunha a formação do aluno por inteiro, enquanto sujeito histórico e social, analista da realidade que se encontra inserido, entendedor de seu papel na construção e reconstrução do espaço.

Segundo Gebram (1996), os autores da Geografia Crítica entendiam a escola como um lugar da discussão, do estudo, da pesquisa e da apropriação sistematizada do conhecimento. A produção e a apropriação do conhecimento são vinculadas à realidade social, considerando o meio histórico inserido.

Rodrigues (2007) considera que o processo de redimensão no Ensino de Geografia deve buscar a superação da concepção de disciplina de erudição e informação que pode se transformar em poderoso instrumento do conhecimento do espaço como produção humana e propiciar aos alunos uma postura crítica da realidade comprometida como homem, a sociedade e sua transformação. Diante disso, o professor também assume um papel de agente de mudanças ao assumir o seu papel na construção do conhecimento, possibilita a análise do espaço numa visão dialética favorecendo a proposição de situações e atividades, no decorrer

do processo educativo que sejam capazes de permitir ao aluno realizar tarefas e de entender a Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço.

Grandes autores da Geografia, como Lacoste (1985), apostaram em um modelo de ensino que sugere a fragmentação desta ciência:

Fato de que geógrafos consideram elementos de conhecimento elaborados por múltiplas ciências não deve mais ser tomado hoje, como a prova das carências ou do estatuto epistemológico ultrapassado da Geografia. Essa pode ser considerada um saber científico, mas com uma condição formal de que todos esses elementos de conhecimento, mais ou menos disparatados, não sejam mais enumerados, justapostos num discurso do tipo enciclopédico, mas ao contrário, articulados em função de um fim [...] (LACOSTE, 1985, p. 228).

Para Vesentini (2005), o conhecimento geográfico considerado útil à prática social cotidiana é desprezado na escola:

o ensino tradicional da Geografia mnemônico e descritivo alicerçado no esquema “a Terra e o homem”, não tem lugar na escola do século XXI ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre a sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas ou ela vai acabar virando peça de museu (p. 220).

O pesquisador ainda afirma que a geografia crítica escolar não consiste na mera reprodução do conhecimento:

A geografia crítica preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes, isto é, que questionam a realidade e (re)constróem os direitos democráticos. (p. 221).

Os autores da Geografia Crítica visavam a compreensão do espaço/tempo, das escalas global e local, a expansão dos valores humanos, da tolerância e do aprender a conviver, além da questão ambiental. Um ensino crítico não se limita a uma renovação do conteúdo, com a inserção de novos temas ligados às lutas sociais, dando ênfase na participação do cidadão e não no planejamento e compreensão das desigualdades. Implica também na valorização de determinadas atitudes, como combate aos preconceitos e habilidades como capacidade de observação e de crítica. Para isso, é fundamental que sejam adotados novos procedimentos didáticos. Essas questões instigam a reflexão sobre o ensino da disciplina nos cursos de formação dos professores.

A necessidade de pensar em um contexto de sala de aula diferente era inevitável, professores conscientes em saber pensar o espaço para que se possa nele agir e interagir. O ensino de Geografia ainda não contempla às experiências socioespaciais, de acordo com o PCN's de Geografia (Brasil, 2001) que afirma:

a maneira mais comum de ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático, este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é discreto e explicação, de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual se encontra inserido (BRASIL, 2001, p.115).

Após a exposição ou trabalho de leitura, o professor avalia por meio de exercícios de memorização se os alunos aprenderam ou não o conteúdo. Os referenciais da Geografia Crítica apresentam novos caminhos no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada e isso exige dos docentes o repensar permanentes de suas práticas e de suas concepções, o ato de aprender e de ensinar exige a ação ideológica concreta.

O professor Côrrea (1995) entende a Geografia como ciência de reflexão, pois aparentemente deve ser analisada de maneira concreta “uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço só é inteligível através da sociedade, não há assim porque falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas”. Nesse contexto, de acordo com Pontuska (1999), o educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como ciência que pesquisa o espaço construído pelo homem .

Conforme Moraes (1985), a crise ocorrida na década de 60 no Brasil foi positiva ao possibilitar a abertura para novos estudos e conhecimentos, introduzindo o pensamento crítico, debates e novas metodologias. A Geografia crítica passou a ser considerada como uma práxis revolucionária, não basta apenas explicar o mundo e sim transformá-lo. O homem é o agente de transformação e, portanto, deve analisar o espaço em que se encontra. Essa geografia nova, a crítica ou radical, propõe pensar o mundo para conhecê-lo, compreender as relações entre sociedade e espaço.

A formação dos professores, portanto, deve pautar-se pela construção de um ensino/aprendizagem fundamentado na realidade, fortalecendo o elo entre teoria e prática e proporcionando espaços de análise e diálogo na sala de aula para seus alunos. Espera-se, assim, que juntos compreendam as suas interações com a natureza e as transformações que fazem no espaço que estão inseridos.

De acordo com o PCN de Geografia, o processo de ensino e de aprendizagem deve instrumentalizar os alunos para que possam se reconhecer como seres sociais a fim de compreender a organização do lugar onde vivem e reconhecer o espaço como resultado das relações entre os homens e destes com a natureza.

Os alunos devem perceber, ainda, que o espaço reflete a dinâmica do modo de vida adotado pelos diferentes grupos sociais, devem entender que a organização de uma sociedade mais justa dependerá das relações que valorizem o respeito à sociodiversidade. Moraes (1994, p. 166), afirma: “formar o indivíduo crítico implica estimular o aluno questionador, dando-lhe não uma explicação pronta do mundo, mas elementos para o próprio questionamento das várias explicações”.

Para Moraes (1994), a Geografia Crítica, apesar de possuir uma leitura crítica da realidade, não rompe em seus métodos com a Geografia tradicional. A Geografia crítica apresentou grandes transformações a partir da contribuição do materialismo histórico e da dialética, a relação homem/espaço passa a ser olhada por outro viés, um olhar que pensa a produção desigual do espaço, ou seja, as contradições de um sistema que possibilitam um desenvolvimento desigual mas ao mesmo tempo que o discurso passou por mudanças, a sala de aula continua a mesma, reproduzindo os aspectos oriundos da Geografia Clássica. Conforme exposto por Vesentini (2003),

é mais do que óbvio, portanto, que os avanços na revolução técnico-científica e na globalização, somados às radicais mudanças no mercado de trabalho exigem uma escola voltada não somente para desenvolver a inteligência dos educandos, o senso crítico (pelo menos até um certo ponto), a criatividade e a iniciativa individual, mas também voltada para discutir os grandes problemas do mundo (VESENTINI, 2003, p.22).

Em sua base metodológica, a Geografia Crítica propõe uma análise e reflexão do homem/sociedade/espaço no processo ensino aprendizagem, porém, ainda em muitas salas de aula, isso não ocorre. Deparamo-nos com um espaço arcaico, tradicional na qual o aluno apenas recebe as informações e as armazena para a realização das avaliações formativas necessárias a sua progressão. Nesse processo de ensino aprendizagem não existe reflexão de sua existência enquanto agente transformador do espaço em que vive, como a sua ação é importante na configuração da sociedade. Infelizmente, ainda presenciamos aulas de Geografia com a mera memorização de capitais, estados e países, sem que o aluno entenda a sua localização nesse espaço. O trabalho com o conteúdo é, sem dúvida, importante no processo de ensino-aprendizagem, mas não é com a mera e simples memorização que o

espaço da sala de aula, da escola, do bairro, da cidade, do estado, do país e do mundo será transformado pelos agentes envolvidos nessa aprendizagem.

2.3 A Geografia Humanística e a valorização do conceito de lugar

O estudo do lugar é matéria-prima da Geografia, sendo de extrema importância a valorização da realidade em que o ser se encontra inserido. Partindo desse princípio, reconhecemos que a realidade local é fundamental no processo de ensino aprendizagem. Analisar com o aluno, em sala de aula, o espaço local é reconhecer que esse aluno será um possível agente transformador de seu entorno.

A Geografia humanística surgiu no final da 2ª Guerra Mundial, nos Estados Unidos, época marcada pelo rápido crescimento da disciplina. A nova Geografia se preocupa com o comportamento humano. Segundo Claval (1974), os pensadores estavam preocupados em integrar os fatos da difusão, da percepção e do comportamento a um pensamento originário da economia liberal, tomando emprestados os elementos da psicologia e da sociologia, ou seja, pediam uma conscientização maior em relação aos valores humanos e a individualidade, chamando a atenção para as dimensões extra científicas e não positivistas, opondo-se ao racionalismo da Geografia analítica da década de 1970 .

Conforme Santos (2002, p. 158), “lugar é definido como funcionalização do mundo e é por ele que o mundo é percebido empiricamente, assim cada lugar se define tanto por sua existência corpórea quanto por sua existência relacional”. Para muitos geógrafos, o lugar é o produto da complementação das dimensões propostas pela geografia humanista e pela geografia crítica.

Entrikin (1991) defende uma ideia de lugar que é tributária de uma mediação entre as perspectivas da Geografia Crítica, ligada às relações existentes entre a circulação do capital, a influência das técnicas e das estruturas socioespaciais e o lugar e a perspectiva humanística com a valorização atribuída ao espaço.

Consta como orientação no PCN (2001), na parte que trata da Geografia escolar no território brasileiro, o ensino de conceitos e um deles é o de lugar (que não comporta mais apenas a uma associação com a escala local dos fenômenos). Segundo Haesbaert (2002), o conceito de lugar não é tratado como mera questão de escala, traduzindo todo o contexto de interação social .

Conforme Leite (1998, p. 11), para os seguidores da corrente humanística, o lugar é principalmente um produto da experiência humana, significando mais que o sentido geográfico. Para Tuan (1975), lugar é um centro de significados construídos pela experiência, são referenciais afetivos os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir das convivências, sendo carregados de sensações emotivas, podendo transmitir lembranças boas ou até mesmo ruins, sendo definido portanto como um “somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”. Nesse contexto, a escola se constitui num local onde tais significados citados acontecem. Nela criam-se relações afetivas todos os dias através de experiências reais, o que não encontramos nos materiais didáticos.

Relph (1979) afirma que a relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o lugar só ocorre em virtude de os mesmos se voltarem para este com intencionalidade. Os lugares só adquirem identidade por meio da intenção humana nas suas relações **com o indivíduo**: “os lugares são criados pelos seres humanos para os próprios seres humanos”.

Conforme Carlos (1996), o lugar é definido como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, apresentando-se como o ponto que articula a mundialidade e o local. De acordo com Souza (1997), os lugares parecem revelar todas as contradições do mundo. Nos lugares, esse mundo se revela cruel e perverso, tornando o cotidiano de cada um quase uma fatalidade. Para Castello, Toledo e Andrade (1997), o lugar é assim o resultado do embate entre a proximidade espacial e a proximidade organizacional.

Segundo Lukermann (1964), o ponto culminante do estudo geográfico é a descrição da Terra, sendo o conceito locacional de lugar a peça central. É o conhecimento do mundo como ele existe nos lugares, como é o mundo ou como é visto, portanto, o estudo do lugar é a matéria-prima da Geografia porque a consciência do lugar é uma parte imediatamente aparente da realidade e não uma tese sofisticada, sendo o conhecimento do lugar um simples fato da experiência.

Para Tuan (1975), o mundo é um campo de relações estruturado a partir da polaridade entre o eu e o outro. Ele é o reino onde a história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e a nós mesmos e desse ponto de vista deve ser apropriado pela Geografia. Relph (1976) afirma que o espaço é amorfo e intangível e não uma entidade que possa ser diretamente descrita e analisada, estando sempre próximo e associado ao sentido ou conceito de lugar. Para o autor, o lugar tem uma personalidade e um sentido:

“A essência do lugar é a de ser o centro das ações e das intenções, onde são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência. Lugares são os contextos ou panos de fundo para a intencionalidade definir objetos ou eventos, ou seja, eles podem ser objetos da intenção em seu sentido primordial toda consciência não é meramente consciência de algo esses lugares são definidos geralmente em termos dos objetos e de seus significados, são essencialmente focos de intenção que

têm usualmente uma localização fixa e traços que persistem em uma forma identificável (RELPH, 1975, p.42-43).

Para Tuan (1983), o lugar é pausa no movimento. Isso não quer dizer, no entanto, que o lugar esteja além da história, denotando a relação inseparável entre o espaço, o que implica no estabelecimento de uma distância sendo este um conceito, ao mesmo tempo, temporal e espacial.

Vygotsky (2008) chama a atenção para o fato de que a formação de conceitos é um processo criativo e complexo, que envolve diversas funções intelectuais no qual a palavra acaba mediando todas as operações. A generalização é acompanhada pela síntese e pela constituição de um sistema, dessa forma, quanto mais abstrato e sistematizado, mais próximo da sua visão científica, o enfraquecimento desses níveis o aproxima de sua variante espontânea, o que diferencia um dos outro é o nível de experiência. Cavalcanti (2017) afirma que a construção de conceitos geográficos vem sendo considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento do pensamento dos alunos, visto que os mesmos possibilitam uma leitura e releitura do mundo com um viés espacial, crítico, reflexivo e humanista. Para que ocorra esse desenvolvimento, é fundamental que o professor domine mais que os conteúdos das diferentes especialidades da área. É necessário que ele tenha um conceito abrangente e profundo da Geografia e de suas finalidades formativas .

Para Selbach (2010), a Geografia se constitui em um instrumento formidável para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda a dimensão do espaço e do tempo, onde estamos e para onde caminhamos. O lugar é um local em que se conhece, que se vive, que temos boas ou más lembranças, e o nosso mundo vivido envolve pessoas, experiências, sons, cores e cheiros, uma vez que os sentidos não podem ser desligados das categorias espaciais, ainda mais se tratando de um conceito que envolve uma relação prático-sensível dos sujeitos com o mundo.

Segundo Callai (2012), estudar e compreender o lugar em Geografia significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas, portanto, conhecer o lugar é conhecer a si mesmo, o passado, as manifestações ocorridas, as forças modeladoras de determinado local e o anseio das antigas gerações. Não é o lugar em si que importa compreender, mas como as forças que ali existem estabelecem o jogo que vai permitir o resultado da complexidade da vida social .

Elaborar um planejamento que vise o entendimento da realidade escolar é tentar entender como o seu aluno vai reagir a cada conteúdo apresentado em sala de aula. A escola

deve constituir um espaço de debate e crescimento do discente, uma vez que, nesse espaço, ele pode se expressar, buscando não só adquirir um conteúdo, mas algo que seja significativo para o seu desenvolvimento enquanto ser modificador da sociedade.

O capítulo a seguir retrata o ciberespaço num período de pós-verdade e o uso de novas tecnologias como proposta de combate às *fake news*.

3. NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E O CIBERESPAÇO: A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO CRÍTICO-REFLEXIVO NA ERA DA PÓS-VERDADE

Neste capítulo, será apresentada e caracterizada a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, que se constituiu numa pesquisa-ação realizada na rede pública estadual de São João del-Rei, com professores e alunos do Ensino Fundamental da Educação Básica, assim como os resultados apurados na pesquisa em campo, através da análise das respostas obtidas. Foram trabalhados os conceitos de ciberespaço, cibercultura, *fake news*, pós-verdade, redes sociais e TICs na educação, apresentação e análise das entrevistas, questionários e atividades realizadas em sala de aula com os alunos sobre os temas abordados na pesquisa.

3.1 Rompendo com a Geografia Clássica a partir de novas práticas pedagógicas

O ensino de Geografia proporciona efetivamente a aquisição e o aperfeiçoamento de determinados conceitos que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do aluno não só como indivíduo no seu meio ambiente, mas também como cidadão em seu meio social. Assim como as demais disciplinas, a Geografia possui uma tendência a continuidade da utilização de métodos tradicionalistas no processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que a Geografia Tradicional, ainda está bem presente nas escolas atuais, dificultando o pensamento do aluno sobre a realidade, camuflando o papel do homem na transformação do espaço em que se encontra inserido, com a utilização de atividades que retratam o cotidiano estamos rompendo esse tradicionalismo tão defendido pela classe dominante. Segundo Resende (1986),

a lógica da produção do espaço é o interesse objetivo das classes dominantes. Obrigaria a se conhecer, enfim a dimensão política irrecusável do espaço geográfico e, em consequência, da ciência que o investiga. Trata-se, antes de mais nada, de assegurar à Geografia a sua condição de ciência, sua capacidade de analisar o real sem desagregá-lo e por um caminho que conduza ao seu sentido. (RESENDE, 1986, p.26).

Infelizmente, nossas escolas ainda funcionam com a estrutura e procedimentos criados há vários séculos. A sociedade mudou, houve uma enorme evolução nas tecnologias, porém os procedimentos adotados no processo ensino aprendizagem continua o mesmo. É mais que

urgente adaptar a escola com suas práticas e saberes a esse novo tempo para que esta consiga desempenhar novas funções, afastando-se definitivamente do ensino memorizado e enfadonho.

De acordo com Callai (2002), a promoção de mudanças no ensino da Geografia não compete somente aos professores e sim a todo o conjunto que envolve o processo ensino aprendizagem, a relação da família com a escola é fundamental, e o papel do professor é imprescindível nesse processo. Ao longo do século XX, a escola alcançou uma maior centralidade entre as instituições disciplinares, representando uma instituição baseada em um modo próprio de estar no mundo, conformando os indivíduos em relação aos padrões de conduta social.

Segundo Marino (2018), muitos professores ainda carregam as marcas de um modelo escolar tradicional, de um sistema marcado pela obediência aos costumes, um saber rígido fundamentado em manuais e totalmente paralelo a realidade e, na ponta, estão os jovens que exigem cada vez mais práticas flexíveis, abertas ao novo, buscando saberes com mais significado. Essa situação proporciona uma disciplina extremamente cansativa e um enorme desinteresse por parte de muitos alunos que não enxergam uma proposta sólida e significativa na escola .

Castrogiovanni (2007, p.44) afirma que “a ruptura da cultura escolar, que ainda hoje, está sobreposta no currículo, com temas enfadonhos, parece ainda ser o maior desafio da escola”, o que gerou a compartimentação do saber gera insatisfação e insegurança nos alunos que não enxergam aplicabilidade nos conteúdos estudados. Conforme Marino (2008), essa divisão do saber em compartimentos foi necessária para atender ao processo de industrialização com a formação de profissionais para as fábricas e a escola serviu para atender a essa demanda, com disciplinas isoladas, conteúdos compartilhados, resultando em alunos com dificuldades em construir conhecimentos mais complexos.

Uma ciência digna desse nome deve preocupar-se com o futuro. Uma ciência do homem deve cuidar do futuro não como um mero exercício acadêmico, mas para dominá-lo. Ela deve tentar dominar o futuro para o Homem, isto é, para todos os homens e não só para um pequeno número deles (SANTOS, 2002A, p 261).

O ensino de Geografia no século XXI deve proporcionar ao aluno momentos de descoberta, de busca de caminhos para a aprendizagem, não apenas reproduzir um conhecimento. Santos (2006) afirma que a Geografia é uma ciência ligada à vida e, portanto, ligada ao cotidiano do aluno. É fundamental que o aluno seja um pesquisador de seus próprios

conhecimentos, ele deve observar, catalogar as informações, analisar para reconstruir constantemente o seu saber, construindo assim sua autonomia agindo como um cidadão que possa contextualizar e refletir sobre o lugar que vive .

Callai (2002) afirma que a geografia escolar possui o conhecimento significativo para a vida dos sujeitos, pois estes aprendem a pensar no espaço. O aluno aprende a ler o espaço, de modo que ele possa perceber e se reconhecer em seu meio, a geografia propõe a leitura do espaço que é construído por sua ação. Afirma ainda que o mundo precisa entrar na escola, para que esta consiga acolher os alunos e dar uma formação crítica com uma ampla visão de mundo.

Segundo Moreira (2005), a contemporaneidade exige por parte do professor inovações no que diz respeito à utilização dos recursos didáticos e tecnológicos. A escola se vê obrigada a acompanhar novos recursos para o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, há escolas que, em pleno século XXI, não possuem esse aparato de recursos. Em alguns casos, o livro didático torna-se o único recurso metodológico, trata-se do meio mais acessível e viável. O livro didático é uma ferramenta importante para o professor, sendo, sem dúvida, um instrumento indispensável para o ensino, não como mero objetivo de levar informações, e sim uma ferramenta no processo de construção do conhecimento.

Conforme os PCNs (1997), no que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequada para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e as capacidades que se espera que se desenvolvam. A distribuição do conteúdo deve ser analisada em relação à faixa etária dos alunos em um sistema espiral. À medida que o aluno desenvolve o conteúdo, pode ser afunilado, dessa forma, o aluno é capaz de reagir de maneira consciente ao que lhe é apresentado.

Nesse contexto, o professor tem papel importante nesse processo. Infelizmente, na realidade brasileira, o professor ainda apresenta um discurso em sala de aula pautado nos manuais didáticos e em discursos apreendidos pela mídia, fazendo da memorização o objetivo de muitas aulas, acentuando a lacuna academia/escola. Nessa perspectiva devemos analisar o papel do ensino de Geografia na escola básica na atualidade, que mesmo após 46 anos da elaboração das orientações curriculares, o ensino de Geografia não incorporou propostas metodológicas que contribuíssem para melhorar a didática da disciplina em sala de aula. “O ensino de Geografia durante quase 30 anos foi prioritariamente através de programas que destacavam apenas um rol de conteúdos criando a ilusão de que havia transferência de

informação, a ruptura ocorre a partir de 1996 quando passamos a ter uma política educacional voltada para orientações curriculares que ampliaram o sentido do conteúdo “, afirma Castellar (2012 p .50).

“O currículo escolar não é permanente, os seus conteúdos podem e devem ser alterados à medida que ocorrem mudanças na realidade e no mundo, essa organização permite fornecer uma dimensão mais profunda para o ensino.” (CASTELLAR, 2012 p. 44).

Entretanto, mesmo o currículo escolar não sendo permanente, ainda vemos pelas escolas os mesmos planos de aulas de anos atrás, em alguns casos, até de décadas atrás. Todos os conteúdos sofrem evolução e os da Geografia estão nesse nível, o espaço geográfico está em constante transformação, alterando o cotidiano da sociedade o tempo todo.

Segundo Castrogiovanni (2003), a Geografia é uma disciplina escolar que possui seus objetos de aprendizagens e núcleos conceituais a partir de uma abordagem filosófica comprometida com a realidade social, possibilitando uma aprendizagem significativa e se contrapondo a uma abordagem de memorização. O ensino torna-se mais dinâmico quando o aluno não só dá o significado de algo, mas compreende o que está sendo ensinado e se reconhece no espaço em que está inserido, reagindo ao que é ensinado de forma reflexiva.

Como já sabemos, o currículo escolar não é permanente, os seus conteúdos podem e devem ser alterados à medida que ocorrem mudanças na realidade e no mundo. Essa organização permite fornecer uma dimensão mais profunda para o ensino, porém, há a obrigatoriedade de cumprir o planejamento escolar anual, utilizando o livro didático como sua exclusiva ferramenta, evitando assim a fuga do conteúdo programado no início do ano letivo. Dessa forma, muitas vezes, o professor não consegue incluir o cotidiano do aluno em suas aulas.

Castellar (2012) afirma ser essencial dar a todos, não ao ensino de Geografia, mas a uma “educação geográfica”. Dessa forma, os alunos podem reconhecer a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.

A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas, na consciência de que somos sujeitos da história, nas relações com os lugares vividos, nos costumes que resgatam a nossa memória social, na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural. (CASTELLAR, 2012, p.12).

Quando se estuda Geografia, lendo fenômenos geográficos em diferentes escalas de análise, o aluno é mobilizado a entender o seu cotidiano, comparando e relacionando fatos e fenômenos, notando diferenças e semelhanças entre as paisagens de vários lugares do mundo. Portanto, ensinar Geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social.

Segundo Campos (2013), a escola surge a partir da necessidade de que os grupos humanos organizados sob o conteúdo das suas tradições culturais e, com isso, transmitem os saberes adquiridos com a finalidade de garantir a existência das novas gerações, estando vinculada aos processos de socialização, a escola transforma-se enquanto instituição social, demarcando processos de educação com identidades distintas. Na atualidade, a instituição escolar tem esse desafio de intervir no mundo, transformá-lo em diálogo. A sociedade atual é produto de um saber hegemônico da racionalidade técnico-instrumental em que a ciência é manipulada de tal forma que se encontra limitada por um saber tecnológico que explora a natureza e a utiliza como bem entende, tendo como referência na ação e na prática.

A Geografia escolar não deve ser aquela enumerada enciclopédica. Deve, portanto, trabalhar com a realidade do aluno, uma realidade de múltiplas relações. Nesse sentido, o conhecimento é resultado de todas as experiências, portanto, negar o entorno do aluno é negar que esse exerce influência nessa representação de conhecimento. Os sujeitos representam as paisagens que não estão presentes, mas estão ligadas por um processo de conhecimento construído ao longo de vivências. Conhecer o lugar é projetar a própria vida, é transformar o que é vizinho em todo contínuo, dando sentido às partes, enxergando-as como um único conjunto.

Para Gebram (1996), o ensino de Geografia configurou-se numa Geografia centrada na transmissão de conteúdos neutros que mascaravam as determinações e contradições do espaço, não se preocupando em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações entre sociais e espaciais cotidianas, dessa forma, o conteúdo não pudesse explicar e ou compreender a dinâmica da sociedade. Nessa configuração, não há espaço para o estabelecimento de relações, interpretações, questionamentos ou críticas fundamentais ao exercício da cidadania.

A disciplina reduziu-se a explicitar um espaço sem dinamismo, valorizando a exigência da memorização de informações e descrições, não apresentando a interferência humana. Dessa forma, o ensino não proporciona interação aluno/professor/conhecimento. O

aluno não recebe apenas a informação pronta, reforçando a memorização, embora essa prática ainda esteja bem presente nas salas de aula até hoje. O saber que ainda vem sendo ensinado nas escolas ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos ainda tem permitido abrir-lhes horizontes para sua transformação.

No processo ensino aprendizagem, é fundamental que o professor pense na construção dos conhecimentos de uma forma simples, coerente e que tenha significado para o aluno. O ato de ensinar não pode ser restringido ao simples repasse de conteúdo, os envolvidos no processo devem construir todas as etapas dessa aprendizagem de maneira a entender o seu papel no espaço que está inserido.

Para Cavalcanti (2012), o ponto inicial para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos na escola é o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos e como esse pode prover base e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos discentes de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade. O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno em relação ao mundo ao contextualizar espacialmente os fenômenos ao conhecer o mundo em que vive.

Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, é necessário selecionar e organizar conteúdos que possuam relevância. De acordo com Cavalcanti (2002),

o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Em propostas construtivistas do ensino, importa trabalhar com conteúdos escolares que se tornem mediação simbólica dos objetos reais. Portanto, para que o aluno aprenda Geografia se faz necessário formar um pensamento que permita analisar e criticar a realidade. (p.31-32).

Na concepção Vygotskyana não se ensina conceitos aos alunos, o professor apresenta as definições de conceitos para serem reproduzidos pelos alunos, que deverão formar seus conceitos sobre as coisas. O professor é apenas um mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica, promovendo ao aluno a apropriação de significados. O ensino que ainda vigora na maioria das escolas é pautado no tradicionalismo, no qual o professor é o centro do conhecimento e o aluno é passivo pois é ausente da luz do saber, recebendo apenas as informações. Paulo Freire (1993), intitula esse processo como educação bancária, no qual o aluno recebe e reproduz o saber sem refletir e agregar a sua vivência sobre o mesmo .

Produzir conhecimento a partir da realidade do aluno, levando-o a compreender e real sentido da Geografia é uma importante tarefa para o século XXI, pois o ensino que ainda

vigora em diversas das escolas, pautado no tradicionalismo, no qual o professor é o centro do conhecimento e o aluno é passivo, ausente da luz do saber, precisa dar lugar a um modelo onde o aluno produza saberes e reflita como esse conhecimento pode ser agrado a sua vivência, a sua existência como ser social e sujeito da sua própria narrativa

Segundo Ludovino (2012), por tradição, o sistema de ensino tradicional fomenta a competição e individualismo, não promovendo o desenvolvimento das relações sociais e infelizmente, ainda oferece resistência à mudança nas estratégias da aprendizagem diversificadas, principalmente àquelas que alteram a estrutura da sala de aula.

De acordo com Freitas e Freitas (2002), foi no início do século XX que os primeiros estudos sobre aprendizagem coletiva apresentados por Johnson y Johnson (1989) foram considerados como uma alternativa ao processo de aprendizagem tradicional que prioriza o individualismo e competição entre os alunos. Ao longo da história humana, os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar uma meta comum foram os que tiveram maior êxito em praticamente toda a empresa humana.

No processo de aprendizagem cooperativa, os alunos saem da passividade para o protagonismo com o desenvolvimento de uma série de competências sociais, o controle de impulsos, o que os ajudará a integrar e a participar na sociedade. O trabalho individual é válido, pois é motivacional enquanto ser humano e cabe ao professor adequar a melhor técnica no melhor momento a serem aplicadas.

Para Johnson y Johnson (1999), o professor cooperativo deve ser atento e trabalhar com as três características básicas: ser específico colocando apenas as competências que deseja desenvolver; não sobrecarregar os alunos com mais capacidades do que eles têm potencial para desenvolver; estimular e fazer com que os alunos coloquem em prática as capacidades adquiridas de forma progressiva . Masseto (1994) afirma que

o professor, conhecedor da ciência que ensina, deverá conquistar sua autonomia intelectual para conduzir um ensino que seja consequente para o aluno, que é o sujeito social, que deve perceber como um ser histórico e altamente capaz de modificar o local em que vive .

Os alunos, em sua maioria, têm dificuldades para compreender os conceitos e os conteúdos trabalhados em sala de aula, uma das causas dessa dificuldade é o fato da escola tradicional não trazer os conceitos da sala de aula para o cotidiano dos alunos.

Segundo Bettho e Martins (2003), até o momento, a própria escola não mudou, os modelos didáticos evoluíram, porém, a maneira como o aluno era impulsionado para um novo

estágio estagnou. A avaliação ainda é cruel pois é punitiva, o erro não faz parte do processo para muitos professores.

O professor, quando compreende seu real papel no processo, deixa de ser apenas um comunicador de conhecimento para incentivador e mediador do ensino aprendizagem e construção do saber.

O ensino deve ser baseado em pesquisas, investigações e na elaboração de técnicas para o desenvolvimento das habilidades para oportunizar a aprendizagem. A geografia ainda encontrada nas escolas de educação básica está pautada na simples descrição e “decoreba” dos conceitos. Segundo Almeida (1991),

ensinar geografia implica desenvolver o mesmo método que ele usa na construção do conhecimento geográfico que está em contínua transformação. Ensinar geografia significa dar conta do processo que leva a atual organização do espaço, e este é adequado à realização do trabalho, sendo modificado com a finalidade de atender essa exigência. Portanto, o ensino não pode ocorrer através de transmissão de conteúdos programados e subdivididos por séries (p.861).

Para Moreira (2010), ensinar Geografia implica em desenvolver o mesmo método que se usa na construção do conhecimento geográfico que está em contínua transformação . De acordo com Callai (2001), a geografia é entendida como uma ciência social que estuda o espaço construído pelo home, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, isso quer dizer, as questões da sociedade com uma visão espacial, dessa forma, a geografia possui o objetivo de contribuir para a formação do cidadão.

Nesse sentido, cabe ao professor coordenar as atividades, organizando, orientando, fornecendo informações, demonstrando técnicas, discutindo ideias e avaliando resultados. Este deve ter meios para inovar e diminuir o desinteresse do aluno que precisa aprender a observar, estabelecer generalizações e inferir explicações. Deve-se considerar que a reação do aluno na sala de aula depende de fatores como seu nível de desenvolvimento cognitivo, seu meio sociocultural, seu nível de segurança afetiva e sua interação com as aulas, alunos e professores.

De acordo com Almeida (1991), ao partir do conhecimento adquirido por meio da observação do meio circundante, conhecimento este ainda não sistematizado, o discente deve ter a oportunidade de contribuir no processo de aprendizagem. Sendo assim, professor e aluno devem trabalhar juntos, em cooperação. Nesse contexto, devemos sempre lembrar que o planejamento das atividades de ensino é fundamental para a consolidação do processo de ensino aprendizagem .

A Geografia, dependendo da maneira como é ensinada, far-se-á presente na realidade de nossos alunos pois, como ciência social, estuda o espaço construído pelo homem. Segundo Pereira (2013), os alunos poderão, por meio da compreensão dos fenômenos geográficos, ampliar os conhecimentos adquiridos com a experiência do espaço vivido.

3.2 O advento do ciberespaço, das *fake news* e a era da pós-verdade

Constantemente, o mundo sofre transformações em sua base econômica e social. Cada etapa tem um papel expressivo na evolução da História. A Era da industrialização neoclássica iniciou-se por volta de 1950, estendendo-se até 1990. Foi uma fase marcada por grandes mudanças que começaram a ocorrer de forma rápida e avançada. As empresas começaram a visualizar as pessoas como recursos vivos, dotados de inteligência e de capacidade, deixando de lado a concepção do trabalhador como uma simples peça inerte dentro do espaço produtivo.

Com o advento da tecnologia (robotização, mecanização, automação), a mão de obra passou também por muitas transformações. Muitas funções e cargos deixaram de existir e novas funções apareceram com novas exigências de seus ocupantes. Além disso, a tecnologia passou a exercer grande influência no comportamento das organizações e também das pessoas e, com isso, as mudanças continuaram a acontecer de forma cada vez mais rápida e inconstante. No entanto, não só o mundo do trabalho passou por amplas mudanças, mas também o universo pessoal de cada sujeito, as relações humanas, o universo educacional, enfim, todos os tipos de relações passaram por intensas transformações.

De acordo com o dicionário Oxford Online, a palavra *internet* é um substantivo feminino que deriva da palavra inglesa (*internetwork*) que significa rede de computadores que, pela troca virtual de dados e mensagens, une esses computadores particulares, organizações de pesquisas, institutos de cultura, institutos militares, bibliotecas, corporações de todos os tipos . Segundo Lemos (2004), a internet que conhecemos atualmente, surgiu de uma rede idealizada em meados dos anos 60 como uma ferramenta de comunicação militar alternativa que resiste a um conflito nuclear mundial .

Desenvolvida por um grupo de engenheiros do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, foi criado um conceito de rede sem nenhum controle central, por onde mensagens passariam divididas em pequenas partes que foram chamadas de “pacotes”. Dessa forma, as

informações seriam transmitidas com rapidez, flexibilidade e tolerância a erros em uma rede em que cada computador seria apenas um ponto e, caso um deles fosse impossibilitado de operar o fluxo de informações, não seria interrompido.

É notório que a internet está mudando a sociedade do século XXI. O aumento de usuários e o seu crescente consumo e produção fez com que se transformasse no mais importante meio de processamento das informações do mundo. De acordo com o *website We are social*, em 2019, 66% da população brasileira possuía acesso à internet, o que possibilitou a aceleração do desenvolvimento dos indivíduos, por meio da conectividade que é essencial para o seu sucesso. O crescimento da *internet* ampliou os horizontes nas mais diversas áreas. Na educacional, mesmo que de forma tímida, houve modificações desde a utilização de um computador para exibir um filme até o uso de um *smartphone* nas aulas remotas no momento da pandemia do Covid-19 (2020-2022). O mundo mudou, a sala de aula teve que mudar forçadamente a sua estrutura, as aulas aconteceram via *internet* e, nesse contexto, muitos profissionais não souberam utilizar as plataformas disponíveis e muitos alunos, em sua maioria da escola pública, não tiveram acesso à *internet* para realizar suas atividades.

A sociedade tem passado por inúmeras transformações potencializadas pelas profundas transformações globais nas áreas das comunicações. O advento das tecnologias contribuiu para a obtenção de mais rapidez, eficiência e abrangência. O *real x virtual* tem possibilitado novos espaços de socialização com novas formas de interação. Fazemos uma infinidade de coisas de forma remota, usamos aplicativos de banco para realizarmos transações, desde uma simples recarga de celular até o pagamento de contas ou transferências comerciais com altos valores. Não precisamos mais sair de casa para ter um jantar com um prato especial. Parece cena de filme de ficção científica da década de 1980 mas, em menos de um minuto, conseguimos escolher o cardápio em aplicativos com inúmeras opções. Não há necessidade de sair de casa se deseja adquirir produtos, praticamente tudo pode ser comprado via internet: roupas, calçados, eletrodomésticos, eletrônicos, itens de farmácias e gêneros alimentícios. A internet nos proporciona uma infinidade de possibilidades de compras.

Segundo Ferreira (2011), “o ciberespaço oferece um intercâmbio de experiências, um espaço múltiplo de interação e conhecimento, possibilitando uma diversidade de caminhos para melhorar o processo ensino-aprendizagem” (p. 129). A *internet*, por meio das tecnologias da informação e comunicação, está modificando a maneira como as pessoas se relacionam, comunicam-se e aprendem. Nesse sentido criaram-se vários *sites* que proporcionam um vasto campo de possibilidades de relacionamentos, alguns mais virtuais que presenciais. A distância

foi encurtada por meio de *e-mails* e redes sociais. O aplicativo *WhatsApp* hoje constitui-se em um dos principais meios de comunicação.

A ideia de rede é uma característica do homem ao se agrupar com seus pares, estabelecendo interações com a finalidade de se desenvolverem e modificarem seu entorno. Nesse sentido, as redes sociais constituem uma das estratégias do ser humano de compartilhamento de informações e de conhecimentos. As pessoas se relacionam o tempo todo, desde o momento de seu nascimento, em sua casa, na escola, no trabalho. São esses relacionamentos que se desenvolvem e mantêm a sociedade. Marteleto (2001) afirma que as redes sociais ajudam nesse processo, uma vez que unem ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados (p. 72).

Segundo Castells (1999), as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, o avanço da tecnologia por conta da mobilidade na conexão, a *internet* interage com os mais diversos espaços em um tempo mínimo alterando profundamente o cotidiano dos indivíduos. O autor afirma ainda que as tecnologias digitais são suportes de que a humanidade passa a se valer para aprender a gerar informação, para interpretar a realidade e transformá-la (p. 51). Nesse sentido, a *internet* processa a virtualidade e transforma a nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que hoje é a sociedade em que vivemos.

As transformações ocorridas na sociedade pelo homem alteraram a vida dos próprios homens de tal forma que não se tem noção do impacto disso. Houve uma alteração no modo de trabalho, na cultura, nos hábitos, na política e na economia. Dessa forma, o uso das tecnologias pela sociedade foi um fator relevante nessas transformações. Com o advento do virtual e da *internet*, o ser humano ampliou e modificou seu modo de vida, alterando profundamente o espaço que se encontra inserido.

Honorato (2006) ressalta que até há pouco tempo, as relações sociais aconteciam somente no campo do “corpo presente” e hoje esse corpo se desloca para o remoto, o não presencial. O fato de estar no não presencial não significa que seja uma situação não real. Santaella (2007) ressalta a importância de compreender a codependência entre o espaço virtual e o físico: “o virtual não veio para substituir o espaço físico como profetizaram, mas sim para adicionar funcionalidade a ele. De acordo com a autora, até pouco tempo atrás, a cibercultura e o ciberespaço referiam-se apenas à *internet* fixa.

O surgimento do ciberespaço favorece a evolução geral da civilização. A sociedade encontra-se condicionada por técnicas, quanto mais os processos de inteligência coletiva se

desenvolvem, melhor ocorre a apropriação por indivíduos e por grupos, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial. O ciberespaço é dispositivo de comunicação interativo e comunitário, sendo uma das principais condições do desenvolvimento da inteligência coletiva.

Nesse contexto, a cibercultura pode ser produto da aspiração em construir um laço social fundado na reunião em torno de interesses particulares no compartilhamento de pequenos saberes na aprendizagem, representa um conjunto de técnicas, práticas e atitudes de modo de pensamento, criatividade, criticidade e auto estima. Ao associar novos dispositivos tecnológicos, a cibercultura, ao valorizar o status social e político, exclui a população mais carente, caracterizando a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, condicionando a relação entre sociedade, cultura e novas tecnologias, possibilitando mudanças profundas na sociedade.

Ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ela abriga, assim como nós que navegamos e alimentamos esse universo. A *internet* oferece ao usuário a possibilidade de estabelecer identidades múltiplas que o descaracteriza e, assim, assumindo uma identificação totalmente distante da realidade que são assumidas de forma voluntária e consciente. De acordo com Oliveira (2012), nas redes sociais, as pessoas encontram um espaço para se autoafirmar e terem notoriedade, interagindo e interferindo no processo de socialização dos indivíduos .

Dessa forma, a internet oferece ao sujeito a possibilidade de estar em qualquer lugar o que, em alguns momentos, dá a ilusão da liberdade de escolha, possibilitando a diversidade de saberes e de espaços que referenciam a modalidade de conhecimento cada vez mais dinâmicos e integrados que potencializam o interesse de certos grupos que encontram espaços na *internet*. Castells (2003) explica que não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade capitalista e a dinâmica da cibercultura é arquitetada por essa lógica, já que os modos e meios de produção estão ligados aos processos de produção. Dessa forma, a cibercultura não atua sozinha dominando os meios de difusão das informações, ela vai além de fazer circular uma informação ou provocar uma discussão, articulando e reconfigurando contextos, podendo provocar mediações e proporcionando novas aprendizagens.

Nesse contexto, a cibercultura surge como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos, pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do

ciberespaço que, segundo Mazzocato (2011), está interpretada como meio de comunicação próprio dessa realidade por sua força potencializadora de compartilhamento de novas referências, expandindo a sociedade na busca de experiências .

Segundo Lévy (2003), a palavra ciberespaço foi criada, em 1984, por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. No livro, o autor designa como o universo das redes digitais, onde a exploração do ciberespaço coloca em cena as fortalezas de informações secretas protegidos pelos programas. O autor também define o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. O ciberespaço é o espaço constituído com base em uma comunicação em linguagens e diálogos homem-máquina, máquina-máquina. O ambiente artificial produzido pelo homem também é ambiente, influenciando, portanto, a configuração cultural da humanidade assim como o ambiente natural. As mudanças nos ambientes conduziram a evolução do ser humano e, conseqüentemente, as alterações da sociedade.

Ainda segundo o autor, ao influenciar a produção e distribuição da informação e do consumo e as trocas de informações entre pessoas e comunidades em mobilidade, a cibercultura modifica a relação homem/máquina reconfigurando a sociedade.

A cultura é reflexo da ação humana, se constitui de ação do homem, na sociedade, criando forma, objetos, dando vida e significação a tudo o que o cerca. A mesma, não se transforma em digital, mas sim, ela busca adequar ao cenário digital, ao mundo virtual. Através da virtualização quando um lugar deixa de se restringir ao espaço físico- ambiental da Geografia rompendo com a relação lugar-espaço com o que se pode ver. Alguns lugares adquiriram novas funções com o passar do tempo, mas sem perder a sua característica inicial. Se refere a esse fenômeno como reconfiguração (LÉVY, 2003 p 17).

Hoje, como se vive o mundo digital e a conexão permeia qualquer tipo de relação, seja em um contexto mais amplo, social, seja em um contexto mais individual. Nessa perspectiva, ter consciência de que qualquer mídia obedece a determinado discurso, segue determinado sistema se faz fundamental, pois só a partir dessa consciência é possível estar inserido(a) de maneira ativa no mundo das conexões. Nessa abordagem, sobre o futuro do pensamento na era da informática e as novas tecnologias da inteligência, Lévy (2004) argumenta que

novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, nesse final do

século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram. (p. 7)

Dessa forma, em um mundo em constante mutação, reconfiguração, com profundas transformações nas telecomunicações e na informática, é evidente que maneiras de pensar e de conviver terão que ser atualizadas e elaboradas. Com isso, a Educação, assim como qualquer outro segmento, precisa ser repensada, transformada, atualizada, tendo em vista as implicações sociais, econômicas e políticas nas quais ela se insere e que pelas rápidas e constantes mudanças, também têm que se adaptar.

Com efeito, podemos entender que a mídia-educação, a grosso modo, é a alfabetização para os meios de comunicação de massa com o objetivo de compreender como as linguagens midiáticas nos afetam e é esta alfabetização crítica que permite uma democracia participativa. As mídias precisam ser tratadas de forma consciente, é a leitura de mundo que nos fala a perspectiva Freiriana: ao ler os discursos da mídia é imprescindível a leitura de mundo. É fundamental estar ciente de que qualquer mídia é um sistema de informações, são discursos intencionados, sem qualquer neutralidade.

Segundo Nicolacida (1998), o ciberespaço se constitui como um meio de socialização do homem que, por meio de relações dialéticas, apropria-se e age sobre este espaço, sendo os instrumentos aplicados a essa rede novos meios de o homem conhecer e interagir com diversos contextos globais, fazendo do computador uma extensão do corpo humano (p. 66). Assim, o indivíduo experiencia novas formas de ser, realizando novos projetos, a *internet* proporciona novos modos de relacionamento, o que possibilita o pensamento de que as relações no ciberespaço tornam as pessoas mais próximas ou distantes. Castells (1999) define:

a nova ordem como sociedade rede (*Network society*), resultante da revolução das tecnologias da informação e da reestruturação do capitalismo. A nova ordem é então caracterizada pelo formato organizacional interativo pela transformação das bases materiais da vida, do espaço e tempo, bem como pela cultura da realidade virtual construída por um sistema de mídia pervasivo, interconectado e diversificado [...] (p. 76).

A internet possibilita um novo mundo, onde as relações são reais e intensas apesar da distância. Levy (1998) considera o ciberespaço como o universo das redes digitais como lugar de encontros e aventuras, sendo um terreno de conflitos mundiais, a nova fronteira econômica e cultural, Antes, as relações sociais estavam restritas a presença física dos indivíduos, hoje essa presença se desloca o tempo todo no virtual.

O mundo virtual permite que a mente flua sem barreiras, as fantasias ganham vida, tornando-se extremamente atraentes. De acordo com Amaral (2006), o indivíduo é lançado na ciranda da mundialização da cultura e do avanço tecnológico. Quando analisamos esse contexto, podemos observar que a idade mais suscetível à criação de um mundo paralelo é a adolescência e que tal situação pode provocar a perda da essência e do contato que são fundamentais para o desenvolvimento social dos indivíduos .

Dados levantados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) afirmam que o Brasil está entre os 5 países com maior número de usuários de internet e apontam também que os adolescentes constituem a população que mais acessa e permanece logada na internet. De acordo com o IBGE, os dados levantados 79,1% dos adolescentes possuem acesso a *internet*, sendo que 88,1% desse número são estudantes. Cerca de 4,3 milhões ainda não possuem acesso, desses, 95,9 % são estudantes de escolas públicas. Os dados apurados são da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) contínua e aponta que 98,4% dos alunos de escolas particulares têm acesso à internet, já no ensino público, 83,7%. A diferença torna-se bem acentuada nas regiões brasileiras do norte e nordeste, com um percentual de 68,4% e 77,0% respectivamente. Nas demais regiões, esse percentual variou de 88,6% a 91,3%. Na rede de ensino privada, o percentual de uso de internet ficou acima de 95,0% em todas as regiões do Brasil. Em relação ao não acesso, 26,1% dos estudantes alegam o custo caro do serviço e 19,3% o custo do equipamento eletrônico para navegar na rede¹. Podemos observar que esses números estão relacionados à renda da população em questão.

Em relação ao uso do celular em 2019, 97,4% dos estudantes acessaram via *smartphone*. Entre os alunos de escolas públicas, somente 67,8% tinham aparelho para uso pessoal e nem todos tinham acesso à rede. No ensino privado, 92,6% dos estudantes tinham telefone móvel. Entre os estudantes da rede privada, o percentual dos que tinham celular com acesso à internet foi de 99,1%, ao passo que entre os estudantes da rede pública, foi de 97%, ou seja, o estudante que tem celular próprio costuma ter acesso a internet no aparelho. Para os 41,2% dos estudantes que não possuem celular em 2019, alegaram o alto custo do aparelho como empecilho. 28,7% usavam o celular de outra pessoa, já na rede privada. 40,3% alegaram usar o celular de outra pessoa e 20,0% falaram sobre o custo do aparelho. Podemos perceber que, em sua maioria, as condições financeiras influenciam no acesso dos alunos da rede pública a essas tecnologias.

¹ Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>> Acesso em: agosto de 2022.

A mesma pesquisa aponta ainda uma redução no uso do microcomputador comparado ao celular. Os dados mostram que em 2016, 70,6% dos estudantes usavam o microcomputador para navegar. Em 2019, esse percentual caiu para 56%. Um fato relevante é que o uso da TV passou de 11,9% em 2016 para 35% em 2019. O acesso à *internet*, em todo o território brasileiro, subiu relativamente em 2019, cerca de 143,5 milhões de pessoas com mais de 10 anos possuem acesso. Nesse contexto, chama a atenção a faixa etária de mais de 50 anos, cujo acesso subiu cerca de 6% comparado com o ano anterior (2018), o que nos leva a inferir que o mundo virtual faz parte da vida cotidiana da maior parte da população atualmente.

A pesquisa chama a atenção para o número de pessoas ainda sem acesso à *internet*, cerca de 39,8 milhões em 2019. Desses, 43,8 % alegaram não ter o serviço por não saberem navegar na rede, 31,6% disseram não ter interesse, 18% consideraram o custo é elevado e 4,3% afirmaram que o serviço não estava disponível nos locais frequentados.

Podemos observar que a pesquisa revela a realidade da sociedade brasileira em relação à utilização da *internet*. Jovens e adultos estão cada vez mais conectados às redes sociais *on-line*, essa conexão se deve a fatores como entretenimento, facilidade em se comunicar e acesso às informações. Segundo Ferrari (2010), o sucesso das redes sociais ocorre pela liberdade de expressão e realidade dos conteúdos postados. O autor afirma que, por não estarem frente a frente, há uma entrega maior dos usuários em relação à exposição de seus sentimentos e opiniões. Esse enorme acesso pelos brasileiros à *internet* coloca o Brasil como o país mais sociável do mundo desde 2010, registrando a média de 86% dos internautas com perfis em redes sociais.

Segundo Moran (2001), as tecnologias devem integrar-se com a vida o tempo todo, o real e o virtual, uma vez que projetamos nelas nossos desejos, nossos medos e a utilizamos a partir do nosso modelo de enxergar o mundo. A vida cotidiana sofreu enormes transformações com o surgimento da *internet* e, desde então, buscamos desenvolver processos de comunicação mais coerentes e concretos, estamos aprendendo o tempo todo.

Nesse contexto, um dos grandes desafios é como transformar a informação em conhecimento e sabedoria pois nunca tivemos tanta informação disponível, tantas tecnologias, mas nunca tivemos também tanta dificuldade de comunicação. Por meio dessa vasta possibilidade de obtermos informações, surgem as *fakes news* (notícias falsas), que sempre existiram, porém, na atualidade, adquiriram uma abrangência diferente das difundidas no passado.

De acordo com o Dicionário de Cambridge, a expressão *fake news* é uma história falsa que aparenta ser notícia verdadeira, sendo propagada pela internet ou outra forma de mídia, no qual as informações transmitidas são equivocadas e distorcidas e ou sensacionalistas e, em sua maioria, são criadas com a finalidade de influenciar um determinado público alvo.

Segundo Alves (2019),

desde que o ser humano começou a se comunicar, desenvolveu a habilidade de defender seu ponto de vista, seus interesses, nesse sentido sempre houve a necessidade de um pequeno ajuste da realidade. Das fofocas às *fake news*, o que mudou foi a velocidade com a qual essas informações e notícias falsas se propagam, especialmente impulsionadas pelas redes sociais! (p. 11)

Na atualidade, a abrangência das notícias falsas é gigantesca. Isso se deve aos meios de comunicação em que circulam nos dias de hoje tais notícias.

As notícias, hoje em dia, são divulgadas a qualquer momento, produzidas por qualquer pessoa, em qualquer quantidade, sobre situações que podem realmente estar ocorrendo. Isso é ótimo quando pensamos na liberdade de expressão, na ampliação do conhecimento, porém, nem sempre as notícias amplamente divulgadas são verdadeiras, colocando em questionamento a credibilidade do conhecimento científico. Tais notícias podem surgir e desaparecer quase simultaneamente nas mídias, não dando oportunidade de serem discutidas para ressignificá-las ou desmistificá-las.

De acordo com o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), dos Estados Unidos, as notícias falsas se espalham bem mais rápido do que as notícias verdadeiras. No estudo realizado pelo Instituto em 2018 por meio das redes sociais, tais notícias têm 70% mais chance de serem retransmitidas do que as verdadeiras. As informações falsas ganham espaço na internet de forma mais rápida, mais profunda e com mais abrangência que as verdadeiras. “Cada postagem verdadeira atinge, em média, mil pessoas, enquanto as postagens falsas mais populares - aquelas que estão entre o 1% mais replicado - atingem de mil a 100 mil pessoas”, aponta o estudo:

As conclusões do nosso estudo podem ser extrapoladas para qualquer outro país, incluindo o Brasil. O estudo teve foco nos Estados Unidos e nós estudamos as postagens feitas em inglês no Twitter em todo o mundo que passaram pela verificação de agências de checagem de fatos. No entanto, os padrões de disseminação das informações falsas que detectamos foram os mesmos em diversos países de língua inglesa e certamente se aplicam a postagens em outras línguas também”, disse ao jornal O Estado de S. Paulo o autor principal do estudo, Sinan Aral, pesquisador do MIT (Disponível em: <<https://www.acaert.com.br/noticia/36277/fake-news-tem-70-mais-chance-de-viralizar-que-as-noticias-verdadeiras-segundo-novo-estudo>> Acesso em: agosto de 2022).

O estudo apontou que, quando a notícia falsa é ligada à política, o alastramento é três vezes mais rápido e que os robôs aceleram a disseminação de informações falsas e verdadeiras nas mesmas taxas. Podemos constatar essa conclusão do estudo quando o termo *fake news* alcançou popularidade durante a disputa presidencial norte americana no ano de 2016. Nesse momento, diversos meios de comunicação publicaram inúmeras notícias falsas de ambos os candidatos e, logo após as eleições, o termo passou a ser mundialmente conhecido e as notícias falsas passaram a ser amplamente divulgadas com uma rápida repercussão. Nesse contexto, segundo Bauman (2001), a sociedade atual deixou-se de se questionar, não examina as suposições, acredita em qualquer coisa que lê. Segundo o sociólogo,

isso não significa, entretanto, que nossa sociedade tenha suprido (ou venha suprir), o pensamento crítico como tal. Ela não deixou seus membros reticentes em lhe dar voz. Ao contrário: nossa sociedade, uma sociedade de indivíduos livres, fez da crítica da realidade, da insatisfação com o que aí está e da expressão dessa insatisfação uma parte inevitável e obrigatória dos afazeres da vida de cada um de seus membros” (p. 33).

Vivemos em um mundo onde os indivíduos reproduzem falas e comportamentos de pessoas famosas, os *influencers*, que nem sempre representam a realidade dos influenciados, muitos destes defendem um posicionamento que nem sempre sabem o que significa, deixando os seus valores culturais de lado para representar interesses que circulam no momento nas mídias.

O termo *fake news* deve ser compreendido como toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má fé, neste caso com vistas ao lucro fácil ou manipulação política. Serrano (2010), afirma que a desinformação é um fenômeno prejudicial à sociedade e aos indivíduos e sua abrangência pode afetar a democracia, os processos políticos e até políticas públicas. Essa situação é impulsionada pela produção e promoção de grupos para ganhos econômicos. O autor ainda afirma que a superinformação, ou seja, a quantidade de informação que é veiculada impede o acesso à informação realmente relevante .

A desinformação é um sistema informacional que molda a opinião pública de acordo com seus interesses utilizando uma série de artifícios e mecanismos para manter a hegemonia, isso favorece a circulação de *fake news*. De acordo com Allcott e Gentzkow (2017), a redução dos debates políticos e a concentração de poder nas mãos de poucos que saibam manipular as

informações colaboram para a formação das bolhas de filtro ou *câmaras de eco*², nas quais os indivíduos com ideias semelhantes se agrupam isolando-se das demais perspectivas. Ainda segundo os autores as notícias que se tornam virais podem render lucros em publicidade para o site original e a venda de serviços de produção e propagação das *fake news*.

Nesse contexto, Carvalho (2019) afirma que

toda notícia também é uma mercadoria única, pois enquanto é vendida ao público, esse mesmo público de notícias, é posteriormente vendido aos anunciantes, tornando-se vulnerável às forças do mercado. Ainda assim, tais notícias devem incluir informações precisas e reais (p. 23).

Há necessidade de veracidade nas informações compartilhadas, as notícias devem ser reais, a propagação acaba prejudicada pela proximidade social, ou seja, o que é compartilhado por um conhecido nem sempre é questionado. A aparência da notícia e a quantidade de compartilhamentos também influencia na disseminação das mesmas. O autor Tandoc Jr (2017 p 14) afirma que as *fakes news* imitam as notícias tradicionais e que são propagadas quase que exclusivamente em ambientes digitais.

Para melhor compreensão das *fakes news*, houve a necessidade de uma categorização. Segundo Carvalho (2019 p 14), podemos defini-las em 6 tipos: Sátira (1ª categoria): são notícias que utilizam humor ou exagero para em sua concepção há uma transparência em deixar claro que o humor está na produção da notícia; Paródia (2ª categoria): o humor é estabelecido entre o público e o produtor de conteúdo; Fabricação (3ª categoria): a notícia possui um teor de humor, nesta tipologia não há necessidade de desinformar ou informar uma mentira e a dificuldade de verificação da autenticidade é maior. A criação dessas notícias confundem o que aconteceu com o que se pretende fazer acreditar que aconteceu; Manipulação de fotos (4ª categoria): refere-se à alteração de imagens fotográficas ou vídeo de forma a modificar a narrativa, esta tipologia é bem comum em revistas e ou sites de fofocas; Publicidade (5ª categoria): refere-se a publicidade revestida no formato de notícia ou reportagem, bem comum em revistas e ou site de entretenimento; Propaganda (6ª categoria): refere-se a notícia ligada diretamente a política, nos últimos anos sua utilização tem sido valorizada em função dos acontecimentos políticos recentes.

² A **câmara de eco** é um termo cunhado a partir de uma analogia aos sons que reverberam em um invólucro oco, como os sinos, e servem para descrever um espaço de mídia vinculado e fechado que tem o potencial de ampliar as mensagens entregues ali e isolá-las de mensagens que as contradizem. Muitas vezes esse termo é confundido com os **filtros bolha**, que se referem à personalização de resultados de motores de busca, como o Google, e *feeds* de redes sociais, que estão criando um universo único de informação para cada um de nós baseado em nossos gostos. (Disponível em: < <https://desinformante.com.br/camaras-de-eco-filtro-bolha-e-polarizacao-do-que-estamos-falando-e-como-se-relacionam/> > Acesso em: agosto de 2022).

Segundo Tandoc Jr (2017), as tipologias são semelhantes na estrutura das notícias reais, desde a linguagem jornalística até a aparência apresentadas. Tais notícias procuram passar credibilidade baseando-se nas características que são reais. Há necessidade de se verificar a intencionalidade e a persuasão, uma vez que as notícias falsas se baseiam na mentira e farsa para beneficiar alguém. O autor afirma que

enquanto a notícia é construída por jornalistas, às fake news são co-construídas pelo público, pois seu sucesso depende muito de se o público percebe o falso como real. Sem este processo completo de engano, as *fake news* continuam uma obra de ficção. É quando o público as confunde como uma notícia verdadeira que as *fake news* são capazes de jogar com a legitimidade do jornalismo [...]. A sociabilidade das mídias sociais acrescenta uma camada para a construção de fake news, na medida em que o poder destas reside na forma de como podem penetrar nas esferas sociais (p. 13-14).

A estrutura das *fake news* pode facilmente confundir a população e, quando não há questionamento, tais notícias passam a ser consideradas reais e circulam com maior credibilidade pelas redes sociais até que sejam desmistificadas e ou ressignificadas. Segundo Porcello (2019), “o melhor antídoto contra as *fakes news*, também disfarçadas pela agora denominada — pós-verdade, é a verdade pura e simples. E o mais confiável caminho para fazer com que a informação chegue precisa e verdadeira ao público é o bom e honesto Jornalismo!” (p.14).

As *fakes news* se fizeram presentes em vários momentos ao longo da história. Ao ler livros e documentos, é possível observar a disseminação de falsas notícias. O que mudou de lá pra cá foi a nomenclatura e o meio de comunicação utilizado para propagação do material falso.

Na véspera da votação do primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras de 2018, as *fakes news* estavam espalhadas pelas redes sociais. Vídeos e imagens editados, áudios simulando vozes de candidatos para sugerir determinadas reações a pesquisas. Valente (2018) afirma que “de acordo com um levantamento realizado pela empresa *MindMiners* a pedido do site Nexa com eleitores brasileiros em setembro, as redes sociais são o principal meio de informação nas eleições, citadas por quase 60% dos entrevistados” .

O século XXI fez com que o uso e impacto das notícias falsas se ampliasse a fim de criar histórias inventadas para enganar os leitores, aumentando a quantidade de leitores *online*, aumentando os lucros dos sites. O termo também tem sido utilizado para sites de notícias de sátira, estes não têm o propósito de enganar, mas fazem comédias sobre eventos reais compartilhados na mídia tradicional.

Pós-verdade e *fake news* surgiram como termos de ordem global. Os pensamentos e estudos da contemporaneidade indicam que na rapidez da pós-modernidade e, diante das inúmeras possibilidades geradas pela multiplicidade de fontes de informações e meios midiáticos - tradicionais e digitais, o imediatismo surte como uma profusão de *fake news*, histórias fabricadas, boatos, desinformação e *headlines* que buscam cliques e transformam a notícia em fonte de riqueza. A qualidade de conteúdo é um problema cada vez proeminente na sociedade em rede gerado pela sobrecarga de informação que aflige a humanidade.

Os algoritmos são os grandes responsáveis pelas bolhas sociais formadas e pela monetização das notícias. Autoridades, empresas e entidades sociais e humanitárias despertam para o problema iminente, contudo, pouco se fez de fato até o momento para coibir a proliferação das notícias falsas. À frente disto, a tecnologia evolui como aliado das *fake news*.

A existência de notícias falsas não é novidade uma vez que há uma difusão da informação sem precedentes e, em certos casos, o exercício do jornalismo questionado e atrelado à manipulação. Com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação, o fenômeno assumiu uma nova dimensão. As novas mídias sociais (blogs, redes sociais, páginas da web, plataformas sociais, etc.) fornecem suporte para otimizar a comunicação humana e facilitar o acesso a grandes quantidades de informações mas, por outro lado, também cobrem universalmente notícias inverídicas ou falsas, contrariando a natureza funcional do direito à informação e a garantia de uma opinião pública livre (CARDOSO, 2019, p. 12).

Embora muitos pensem que *fake news* é um termo cunhado no período recente, ele não é novo. De acordo com o dicionário *Merriam-Webster*, o termo existe há mais de cem anos e "entrou para o uso geral no final do século XIX para se referir a "uma história política vista como danosa a agência, entidade ou pessoa".

No período pós verdade, fatos e evidências foram substituídos por crenças e emoções pessoais, a natureza das notícias e o que as pessoas aceitam como notícias também estão mudando para uma crença e um mercado baseado em emoções. A verdadeira história não importa mais. O que quer dizer que a história cai em linha com o que você quer.

O apoio à ideia de 'notícias falsas' por figuras do “*establishment*” (classe dirigente, ideológica, política e econômica do país), como o presidente dos EUA Donald Trump, está em claro alinhamento com a crença situacionista de que os meios de comunicação moldam intencionalmente a percepção da realidade experimentada pelo público em geral como um meio de consolidar o poder. O recente aumento do fenômeno de 'notícias falsas' fornece um exemplo mais notório das maneiras pelas quais as novas mídias moldam as percepções da realidade na era pós-verdade, como ocorreu nas eleições dos EUA (BLEAKLEY, 2018, 12).

Pode-se argumentar que a influência de notícias falsas sobre a sociedade contemporânea sustenta a existência de um espetáculo recentemente revitalizado na era pós-verdade. Apesar da fragmentação de fluxos de informação que aparentemente interromperam o controle do aparato de mídia de massa, a capacidade de diversas fontes de mídia de propagar inverdades e moldar erroneamente a percepção da realidade experimentada pelos consumidores está em apogeu. Mais interessante, no entanto, é a reação ao falso fenômeno de notícias que surgiu de dentro do estabelecimento político tradicional.

O incentivo econômico para a produção de conteúdo digital foi destacado como a principal razão para a proliferação de notícias falsas. Como Papacharissi (2016), por exemplo, argumenta, “controvérsia gera classificações e, infelizmente, controvérsias são geradas em torno dos fatos” . De acordo com este pensamento, a informação falsa alimenta a controvérsia e a controvérsia alimenta o capital. Segundo Orlandi (2012), “o uso do termo pós-verdade também passa a significar um momento histórico com expressivo aumento na velocidade da comunicação que, entre outras coisas, multiplica a quantidade de informações com as quais precisamos lidar diariamente” (p. 66). Na pós-verdade, mais do que interpretar o acontecimento cria-se uma versão na qual o indivíduo pode interpretar ou não a informação como verdadeira independente das investigações científicas. Sendo totalmente intensificada com as mídias digitais devido à proporção e velocidade, diferente dos veículos tradicionais de comunicação.

3.3 Desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto do ciberespaço: uma proposta educativa para além das notícias do *WhatsApp*

O saber que ainda vem sendo ensinado nas escolas ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos ainda tem permitido abri-lhes horizontes para sua transformação. Os conteúdos trabalhados em sala de aula ainda estão longe de representar a realidade que vivemos, devemos reconhecer que o avanço no processo de ensino aprendizagem aconteceu e foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade atual, entretanto, nossas salas de aulas ainda não condizem com todas as transformações ocorridas na sociedade atual.

Segundo Bourdieu (2009 p 53), a escola se constitui num poderoso mecanismo de reprodução cultural, transformando-se numa solução para a transmissão do poder devido ao fato do sistema de ensino retratar a ideia de uma sociedade em harmonia e, nesse sentido, o processo de socialização do aluno reforça a lógica burguesa e a divisão social do trabalho.

Buscando quebrar essa corrente no processo ensino aprendizagem, é fundamental que o professor pense na construção dos conhecimentos de uma forma simples, coerente e que tenha significado para o aluno. O ato de ensinar não pode ser restringido ao simples repasse de conteúdo, os envolvidos no processo devem construir todas as etapas dessa aprendizagem de maneira a entender o seu papel no espaço que está inserido.

De acordo com Campos (2013), a escola surge a partir da necessidade de que os grupos humanos organizados sob o conteúdo das suas tradições culturais e, com isso, transmitam os saberes adquiridos com a finalidade de garantir a existência das novas gerações. Estando vinculada aos processos de socialização, a escola transforma-se enquanto instituição social, demarcando processos de educação com identidades distintas. A escola na atualidade tem esse desafio de intervir no mundo, transformá-lo em diálogo. A sociedade atual é produto de um saber hegemônico da racionalidade técnico-instrumental em que a ciência é manipulada de tal forma que se encontra limitada por um saber tecnológico que explora a natureza e a utiliza como bem entende, tendo como referência na ação e na prática .

Segundo Cavalcanti (2014), a escola é um lugar de encontros de culturas, saberes científicos e saberes cotidianos. É neste ambiente que se desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática por um período contínuo e extenso devendo, portanto, assegurar a formação cultural e científica para uma vida profissional e cidadã. Nesse contexto, Libâneo (2013 p 85) afirma:

o sucesso no processo de ensino e aprendizagem não depende exclusivamente do envolvimento do docente, temos fatores de natureza social, psicológica e do ambiente das escolas. Estes aspectos são importantes, mas, além deles, o trabalho em sala de aula ganha um papel mais significativo, e abrangente à medida que se proporciona as condições efetivas para obtenção dos melhores resultados .

Todos nós ocupamos e produzimos um espaço. Nesse sentido, a atitude do educador diante do mundo precisa ser sempre investigativa, questionadora e reflexiva, pois os conhecimentos com as quais ele lida em seu exercício profissional estão em permanente mutação. De acordo com Santos (2008), “para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos” (p. 115).

Em suas atividades cotidianas, alunos e professores constroem a Geografia e conhecimento sobre o que produzem, sendo também durante as aulas que os alunos assimilam os conhecimentos e desenvolvem as habilidades e competências para interpretá-los. Cavalcanti (2014 p 21) afirma que a Geografia escolar se difere da acadêmica, uma vez que a escola possui uma metodologia a ser aplicada, uma história estruturada e lógica . Além do

mais, ao ensinar, o professor não pode deixar de lado conteúdos obtidos na Universidade, isso evita a deterioração da Geografia acadêmica, uma vez que o educador é o responsável por manter a disciplina viva e atuante.

Muitos autores afirmam que o ensino de qualidade requer ir além do conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, significa ter consciência e respeito do pensamento espacial, no modo de construção e na relação do conhecimento acadêmico com o dia a dia dos alunos. Segundo Callai (2012 p 20), a importância do ensino de Geografia, deve ser pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo da vida, sendo fundamental conhecer o mundo, obter e organizar os conhecimentos para que possam compreender a essência de como tudo aconteceu, esse é o aprendizado significativo. Quando o professor conhece seu conteúdo, ele possui propriedade para promover o aprendizado, exige-se pois do professor, intimidade com sua disciplina, e esta requer que ele tenha, perceba, compreenda e saiba operar com dimensão técnica bem como a dimensão pedagógica da mesma. Dessa forma, o docente possibilita ao aluno aprender a pensar e criar condições de desenvolver seu conhecimento, resultado dos processos de contato e organização mental das informações apresentadas.

O professor tem a tarefa de problematizar o conteúdo sem entregá-lo pronto. Em suas obras, Paulo Freire (2011) apresenta de forma muito clara essa função do professor:

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece, conhecendo e ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (p. 28-29).

O papel do professor é fundamental pois este oportuniza situações para que seus alunos desenvolvam suas potencialidades, tornando-se agentes do processo educativo, cooperando com seus colegas, sendo reflexivo e crítico. A participação dos alunos é crucial, uma vez que, demonstram não só as habilidades, mas interesses, preocupações, interesses e vivências. De acordo com Pérez Gomes (2000 p 27), a função do professor é mediar, buscar a aprendizagem através da interação. A aula deve se transformar e provocar a reflexão sobre as próprias ações. Nesse contexto, Freire (1996 p 96) afirma que o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento, dessa forma o professor deixará de ser o “dono do saber” e passará a ser um mediador, aquele que auxilia os seus alunos no processo de ensino aprendizagem.

Diante do atual cenário vivido, tornou-se fundamental entender a relação professor/aluno/conhecimento/aprendizagem/cotidiano/mundo real. Nesse contexto, desenvolvemos uma pesquisa embasados na atual conjuntura do mundo que se faz necessário pensar em como as notícias falsas (*fakes news*) agem no processo de ensino-aprendizagem, quais delas os alunos têm acesso via internet e quais repercutem em sala de aula, sendo fundamental ressaltar a importância do papel docente, que ora desmistifica ora ressignifica estas informações.

De acordo com os dados presentes no *website We are social* (2019)³, 86% da população brasileira vive em cidades, 66 % possui acesso à internet, 62 % estão ativos em redes sociais, 113% da população possui um *smatrphone* com acesso à internet, sendo que 57% destes indivíduos navegam no espaço virtual por meio de seus dispositivos. O *website* ainda apresenta que 80% dos jovens entre 14 e 24 anos utilizam a internet apenas para trocas de mensagens e redes sociais.

O excesso de informação e o fácil acesso às redes sociais digitais proporcionaram a abertura para a distorção das notícias, nesse contexto a credibilidade tem um papel cada vez mais importante, e o professor atua nesse sentido, sempre estudando, pesquisando, debatendo e até criando ferramentas para combater tais desinformações.

Diante dessa realidade, é importante estabelecer alguns questionamentos. Que tipos de informações são acessadas e obtidas pelos alunos na internet? Estas informações estão corroboradas cientificamente? São apenas compartilhadas ou também são abstraídas? Qual a abrangência das *fake news* na construção do conhecimento?

Para compreender as questões levantadas anteriormente, buscamos analisar o comportamento dos alunos da educação básica em relação a repercussão das notícias falsas no ambiente escolar e os impactos destas na consolidação do processo de aprendizagem em sala de aula.

3.3.1 Resultados apurados em pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas: em 2021 durante o ensino remoto e no período de fevereiro/março de 2022 em duas escolas públicas da rede estadual do município de São João del-Rei. Na primeira etapa, durante a pandemia, foram aplicados questionários a alunos e professores via *Google* formulários. Na segunda etapa, as atividades foram realizadas de forma presencial, mesmo entendendo que a rede pública ainda se

encontrava num momento bem delicado, o retorno às suas atividades presenciais, um período de adaptação à rotina escolar. Os alunos da rede pública estadual de MG, ficaram dois anos em ensino remoto devido a pandemia do Covid-19, um período bem conturbado em relação à aprendizagem. Infelizmente, essa modalidade de ensino não atingiu as classes mais pobres, que, embora possuam celulares com acesso a internet, a presença nas aulas não aconteceu. A adesão ao ensino virtual foi muito baixa o que gerou uma enorme frustração nos docentes e perda de expectativa e motivação dos discentes.

De acordo com as diretrizes da inferência estatística por amostragem, para pesquisar o universo representado por alunos e professores da Educação Básica, utilizamos uma amostragem de 120 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública estadual de MG no município de São João del-Rei e 59 professores da Educação Básica. As entrevistas foram feitas com 12 professores de Geografia da Educação Básica.

Escolhemos essa faixa etária de alunos no 9º ano por se tratarem de adolescentes com idade em torno de 14 anos. De acordo com Andrade (2009 p 47), a fase da adolescência é uma das mais polêmicas, complexas, idade da crise, fase inquieta e conturbada, período tenso entre os conceitos e, ousamos dizer, quase impossível de ser compreendida pelos próprios adolescentes. Adolescência, como a própria palavra diz, é a condição, processo ou etapa que um ser em desenvolvimento vive, torna-se autônomo, correspondendo à fase de absorção de valores sociais e elaboração de projetos que impliquem plena integração social e ambiental.

Os dados levantados no questionário foram tabulados, ordenados e contabilizados estatisticamente em gráficos. Nas questões que permitiam mais de uma resposta por parte do entrevistado, ou seja, nas que ele poderia responder uma ou mais alternativas, os resultados foram tabulados e organizados em gráficos, de acordo com a frequência em que foram citados.

Antes de aplicarmos os questionários, informamos e explicamos que se tratava de uma pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre junto ao Departamento de Geografia da UFSJ, que não se tratava de uma atividade avaliativa e que a participação deles era de extrema importância para a realização da pesquisa.

Para responder ao questionamento inicial da pesquisa: o que a escola e o professor fazem ou podem fazer com as notícias falsas, consideradas verdades por seu público alvo (alunos)? A metodologia adotada para a realização da atividade foi dividida em três partes: planejamento, levantamento e execução. O planejamento e o levantamento do tema foram realizados através da demanda dos alunos por meio de uma conversa em sala de aula, na qual

os discentes comentaram que as notícias que mais recebiam em suas redes sociais eram com as temáticas ambientais e políticas, após as informações sobre a vida das pessoas famosas.

De acordo com Perin (2012), o planejamento é definido como um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, constituindo uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos e sucesso do processo de ensino aprendizagem .

3.3.2 Questionário dos professores

Foi elaborado um questionário virtual para os professores de Educação Básica, cinquenta e nove responderam ao questionário, dentro desse quantitativo, 38 são professores de Geografia, sendo todos da rede pública estadual de MG.

As perguntas apresentadas foram:

1- Idade?

☐ 21 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 a 60 anos ☐ acima de 60 anos

2- Leciona qual área do conhecimento?

☐ Ciências humanas ☐ Ciências exatas ☐ Ciências biológicas
☐ Comunicação e Linguagens

3- Há quanto tempo leciona?

☐ Menos de 1 ano ☐ De 1 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos ☐ De 10 a 15 anos ☐ Mais de 15 anos ☐ Ainda estou na graduação.

4- Na sua graduação, teve alguma disciplina que trabalhou com a relação ciberespaço / educação?

☐ Sim, em mais de uma disciplina ☐ Apenas ouvimos falar sobre os conceitos ☐ Não

5- Participa de quais redes sociais?

☐ Instagram e WhatsApp ☐ Facebook e Instagram ☐ Twitter ☐ Tik Tok ☐ WhatsApp e Facebook ☐ Outras

6- Participa de grupos de WhatsApp?

☐ Sim ☐ Não

7- Lê todas as informações que chegam em suas redes sociais?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

8-Repasa todas as informações que chegam em suas redes sociais?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

9-Verifica todas as informações que chegam em suas redes sociais?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

10- Se sente capacitado a identificar possíveis *fake news* em suas redes sociais?

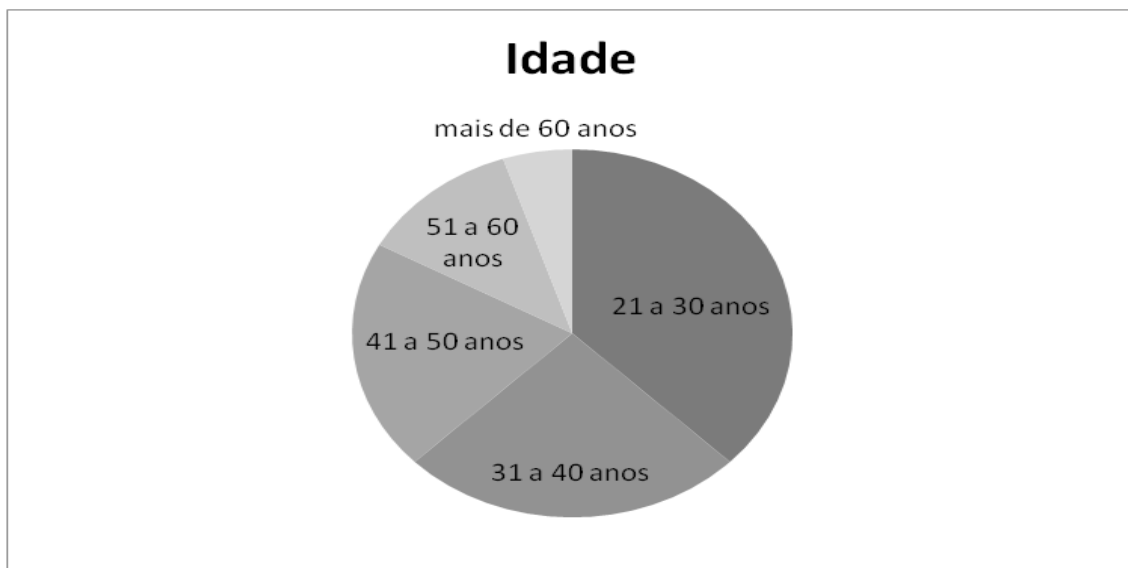
(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

11-Tem interesse em saber mais sobre ciberespaço, *fake news* e educação?

(☐) Sim, tenho bastante interesse (☐) Não, não tenho tempo (☐) Tenho um pouco de interesse nos assuntos.

As respostas foram analisadas e os dados compilados:

Gráfico 01- Idade



FONT

E: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

A respeito da idade: 37,3 % têm entre 21 a 30 anos; 25,4% entre 31 a 40 anos; 20,3% entre 41 a 50 anos; 11,9 % entre 51 a 60 anos e 5,1% acima de 60 anos.

Gráfico 02- Tempo que leciona?



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

A respeito do tempo que leciona: 25,4% têm entre 6 a 10 anos; 25,4% mais de 15 anos; 23,7% entre 1 a 5 anos; 16,9% menos de 1 ano; 5,1% entre 10 a 15 anos; 3,4% menos de 1 ano.

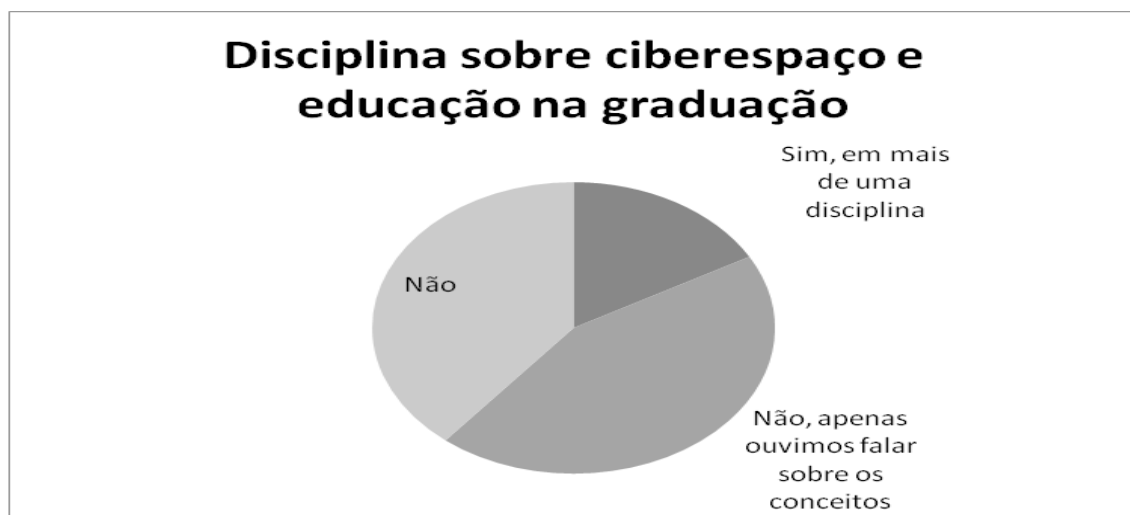
Gráfico 03- Área do conhecimento que leciona



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

A respeito da área de conhecimento que leciona: 59,3% nas Ciências humanas (sendo 82% desses professores de Geografia); 30,5% na Comunicação e linguagens; 6,8% nas Ciências biológicas e 3,4% nas ciências exatas.

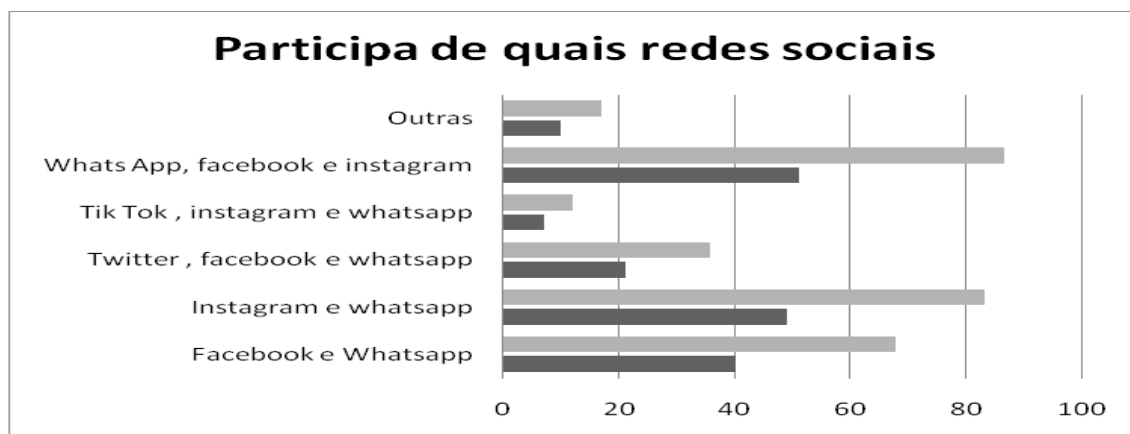
Gráfico 4- Disciplina sobre ciberespaço e educação na graduação



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

A respeito das disciplinas que tratavam da relação ciberespaço/educação na graduação temos: 44,1% de professores que só ouviram falar; 39% não ouviram e 16,9% tiveram mais de uma disciplina que trabalhou com o tema. Esse resultado permite pensarmos na falta de entendimento por parte dos professores da educação básica sobre os temas abordados, o que pode resultar em um dos fatores da não abordagem dos mesmos em sala de aula.

Gráfico 05- Participa de quais redes sociais



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação à participação nas redes sociais temos: dos 59 entrevistados, 51 (o que equivale a 86,4% do total) tem *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*; 49 (83,1%) estão no *Instagram* e *WhatsApp*; 40 (67,8 %) estão no *Facebook* e *WhatsApp*; 21 (35,6%) estão no *Twitter*, *Facebook* e *WhatsApp*; 7 (11,9%) estão no *Tik Tok*, *Instagram* e *WhatsApp*. Neste gráfico podemos observar que o ciberespaço faz parte do cotidiano dos professores, porém ainda é pouco explorado em suas aulas. Esse resultado demonstra claramente a total adesão do aplicativo *WhatsApp* por parte dos entrevistados, reforçando o resultado do gráfico 06.

Gráfico 06- Participa de grupos de *whatsapp*.



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Gráfico 07- Lê todas as informações que chegam em suas redes sociais.



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

A respeito das informações recebidas em suas redes sociais: 45,8 % dos entrevistados às vezes leem; 33,9% não lêem e 20,3 % leem tudo o que recebem em suas redes sociais. Podemos perceber que a maior parte dos entrevistados lêem todas as informações recebidas em suas redes sociais, o que não significa que refletem sobre os temas abordados nestas.

Gráfico 08- Repasse de informações de suas redes sociais.



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

A respeito do repasse de informações recebidas em redes sociais temos: 39,8 % dos entrevistados não repassam; 44,2 % às vezes repassam e 16% sempre repassam todas as informações recebidas, o que nos leva a inferir na amostragem que esse percentual de entrevistados podem transmitir notícias falsas em suas mensagens. Em muitas situações o repasse de fake news ocorre porque os indivíduos não refletem sobre as informações que recebem e apenas as encaminham.

Gráfico 09- Verifica todas as informações antes de repassá-las.

Verifica todas as informações das redes sociais antes de repassar



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação às informações recebidas, a pesquisa constatou que: 35,0% dos professores entrevistados verificam as informações antes de repassarem; 43,0% às vezes e 22,0% sempre repassam sem verificar. A verificação das informações é fundamental principalmente na área educacional, não podemos apenas reproduzir uma notícia recebida sem analisar a veracidade da mesma, trabalhamos com o conhecimento científico, não podemos dar ênfase a achismos e meras suposições.

Gráfico 10 - Se sente capacitado a identificar possíveis fake news em suas redes sociais.

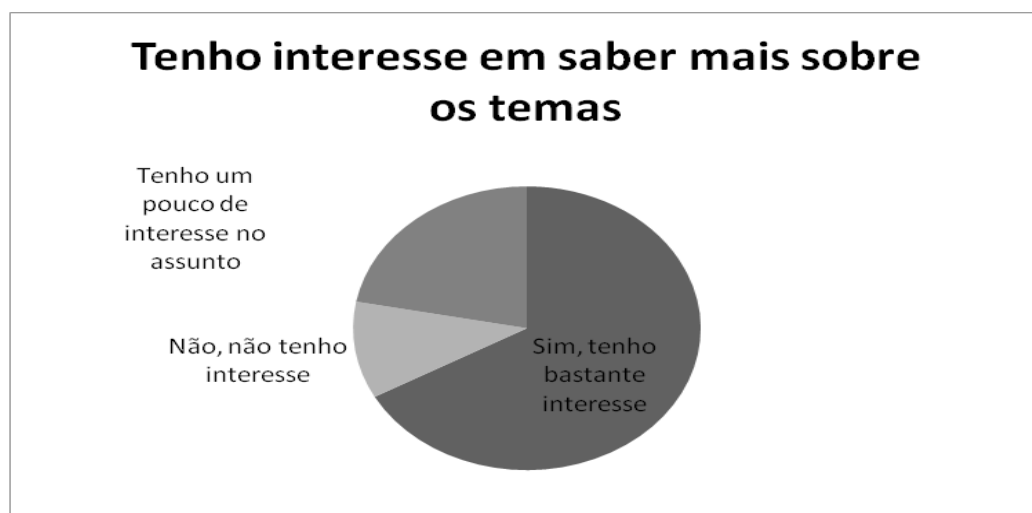
Capacitado para identificar fake news



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação a sentir-se capacitado a identificar possíveis *fake news* em suas redes sociais, temos: 38,0% dos entrevistados dizem conseguir, 28,0% afirmam que não são capazes de identificar e 34,0%, às vezes, sentem que sabem identificar. A incapacidade em identificar uma notícia é um fator limitante e pode causar desconforto por parte dos professores, afinal a responsabilidade com o conhecimento é parte integrante da rotina da sala de aula.

Gráfico 11- Tem interesse em saber mais sobre ciberespaço, *fake news* e educação.



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação a saber mais sobre ciberespaço, *fake news* e educação, a pesquisa apontou que: 67,0% dos professores tem interesse em saber mais; 11,0% não possuem interesse e 22,0% possuem um pouco de interesse nos temas pesquisados. Ao analisar esse gráfico podemos perceber que muitos profissionais ainda possuem pouco domínio do assunto, fator que pode restringir a utilização do ciberespaço no cotidiano escolar.

Com base nos resultados da pesquisa, podemos observar que alguns professores ainda possuem pouco conhecimento sobre os temas abordados.

3.3.2 Entrevista com os professores

Foram entrevistados 12 professores de Geografia da Educação Básica, estes responderam às seguintes perguntas:

1- O que o ciberespaço traz para a educação?

As respostas foram enriquecedoras demonstrando que muitos professores já compreenderam que o virtual faz parte do processo educativo na atualidade e que não podemos ignorá-lo. A utilização do ciberespaço vem se tornando um importante instrumento para os docentes na construção e transmissão do conhecimento, da forma mais abrangente e didática possível na atualidade. Afinal, as gerações de crianças e adolescentes que atualmente frequentam a escola já nasceram convivendo com as novas tecnologias, e o mundo virtual já faz parte do seu dia a dia. Definitivamente não é mais possível pensar o espaço escolar dissociado dessas mudanças e a aprendizagem no virtual deve estar cada vez mais em evidência com as novas facilidades e potencialidades dos usos das tecnologias digitais e interativas. Tal situação pode ser observada na resposta de alguns dos professores:

Professor nº 02: “Novas possibilidades de aprendizado, um espaço múltiplo onde a tecnologia permite interação e novas formas de aprendizado. O ciberespaço, suas demandas e tecnologias demonstram, a cada dia, dimensões amplificadas, não só sociais, como também de produção e de pesquisa na ciência, na educação, gerando uma rede ampla de comunicação, aprendizado e difusão de conhecimento”.

Professor nº 04: “O ciberespaço está ocupado por muitos dos nossos alunos, compreendê-lo é fundamental para realizar uma boa comunicação entre as gerações. A *internet* possibilitou a troca de conhecimento e saberes em uma proporção enorme, através de textos, artigos, vídeos, tutoriais etc. Hoje, podemos, em nossa casa, assistir professores das várias universidades do mundo, ao mesmo tempo que também temos acesso a saberes tradicionais de como fazer muitas coisas: da culinária à construção de habitações técnicas de plantio, sobre assuntos que nem imaginávamos. Isso muda muito no sistema educacional, como o conteúdo já está disponível na rede, saber pesquisar, buscar a veracidade das informações se tornou mais importante do que copiar no caderno ou decorar conteúdos”.

Professor nº 05: “Ao meu ver, é uma faca de dois gumes, pois depende da sua instrumentalização, se for direcionada e utilizada de maneira didática, pensada como recurso pedagógico pode e deve ser empregado, pensando em suas múltiplas implicações. Por outro lado, o amplo acesso a informações pode acabar por criar uma distorção em relação a construção de um conhecimento cientificamente amparado, abrindo margens para teorias da conspiração e pseudociências. No geral, o ciberespaço e sua penetração social já trouxe mudanças sociais sensíveis, e cabe ao professor saber encaixar e transformar a realidade educacional dentro dos limites do possível, tendo em vista as dificuldades encontradas nas mais variadas realidades educacionais do país”.

Podemos perceber que para alguns educadores o ciberespaço faz parte do seu cotidiano, mas em sua prática escolar essa ainda não é a realidade, os conceitos abordados na pesquisa ainda não são contemplados em seus planejamentos, esses temas são vistos como sem importância.

2- Quais as possibilidades do uso do ciberespaço na escola?

Praticamente todos os entrevistados têm noção da importância do ciberespaço no ambiente escolar e já utilizam em suas aulas os recursos deste. As aulas que se ancoram na utilização de recursos digitais e o ciberespaço podem promover uma participação ativa dos alunos, buscando uma abordagem mais dinâmica e significativa, pautada na utilização de recursos interativos *on-line* e, assim, proporcionar aos educandos a oportunidade de observar, discutir e refletir a partir das informações que chegam até eles em um formato que os deixa mais confortável. É importante citar ainda que a utilização do ciberespaço na educação pode facilitar o uso da estratégia de *gamificação*, que vem sendo integrada às práticas educativas e pode ocasionar mudanças que promovem a motivação e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, por meio de um processo de aprendizado lúdico, isso junto do uso de tecnologias.

Professor nº 05: “Pesquisas na internet guiadas e direcionadas pelo professor, jogos interativos, pesquisa em mapas pensando no contexto da geografia, jogos voltados para educação ou mesmo jogos comerciais que são instrumentalizados na consolidação do conhecimento acerca de dado aspecto programático”.

Professor nº 06: “O Ciberespaço na escola, como metodologia, pode viabilizar práticas educativas mais interativas e lúdicas, dialogando com a tecnologia já presente na vida dos estudantes. É preciso, no entanto, utilizar essas ferramentas de forma responsável”

Professor nº 07: “A partir de temáticas abordadas pelo professor, é possível usar ferramentas tecnológicas para diversificação na maneira do ensino aprendizagem nas escolas. O ciberespaço possibilita o uso de simulações online, vídeo aulas, transmissões ao vivo e realizações de trabalhos e pesquisas dos alunos colaborativas em rede”.

A utilização do ciberespaço nas escolas em sua grande maioria públicas ainda é bem tímida, devido a inúmeros fatores que vão desde a inexistência de equipamentos, rede física de internet e profissionais capacitados.

3- Como o ciberespaço influencia na vida cotidiana da escola, na sua e de seus alunos?

Sabemos que o ciberespaço é uma forma de virtualização informacional em rede que, por meio da tecnologia, as pessoas passaram a criar conexões e relacionamentos formando um espaço social virtual por meio de computadores, celulares, *tablets*, entre outros, e a escola se incluiu nesse mundo, ainda de forma bem tímida. Ainda que as pessoas que compõem o ambiente escolar, em suas vidas particulares, utilizam-se do ciberespaço o tempo todo, encontramos uma restrição/resistência para alguns de inserção desse contexto em sala de aula, em suas atividades cotidianas dentro do ambiente escolar.

Professor nº 04: “Tira deles o interesse pelo ensino real e os estimula a buscar respostas prontas eliminando o exercício do raciocínio em resumo induz cada vez mais a indivíduos alienados e dependentes social emocional e intelectualmente do ciberespaço”.

Professor nº 05: “Surge concomitantemente uma multiplicidade de relações de caráter dimensional, a dimensão física e material e a dimensão cibernética, que não se trata propriamente de uma contraposição, ou mesmo a negação de um pelo outro, mas trata-se, na verdade, de uma nova organização espaço-social* onde o real e o virtual são mesclados, nesse sentido um simples aparelho celular é capaz de prover acesso a informações que o professor não teria estando munido somente de seus conhecimentos prévios e do livro didático. Por essa relação tão complexa eu acredito que a realidade escolar não é a mesma de 20/30 anos atrás, e jamais será a mesma, as redes sociais criam laços supravirtuais, laços físicos são transformados em laços numéricos de zeros e uns, e vice e versa. Então a vida cotidiana na escola é totalmente atravessada pela relação com o ciberespaço”.

A necessidade de criação de um novo modelo de ensino aprendizagem. A escola tem de estar aberta ao novo, sem uma padronização de conhecimento. A influência do ciberespaço na escola e em todos que nela estão inseridos se dá como reviravolta de valores e formas de aprendizagem. O cotidiano não tem mais como se manter padronizado, cada dia é um motivo de descobertas diferentes.

4- Desenvolve ou já desenvolveu alguma atividade relacionada ao tema *fake news* e ou pós-verdade?

Embora os temas estejam bem difundidos no momento, ainda temos poucos professores trabalhando com os mesmos, talvez por falta de material ou por inexperiência com o assunto.

As atividades relacionadas a *fake news* ainda são bem restritas no ambiente escolar.

Professor nº 01: “No decorrer das aulas eu costumo exemplificar determinados assuntos com notícias verdadeiras e falsas”.

Professor nº 03: “Em minhas práticas ainda não desenvolvi nenhuma atividade relacionada especificamente a conteúdos de fake news, acredito que pela faixa etária dos estudantes com quem tenho trabalhado. Contudo, ao trabalhar com recursos digitais eu busco sempre ressaltar a importância de se usar a internet com responsabilidade e muito cuidado. Em trabalhos de pesquisa e investigação por parte dos alunos sempre destaco a importância de utilizar fontes confiáveis e de não reproduzir achismos ou opiniões próprias como se fossem fatos”.

Professor nº 04: “Sim, pesquisa e questionário sobre o assunto, mas antes de tudo a definição de *fake news* e exemplos”.

Com base nos resultados apurados na pesquisa podemos observar que os professores possuem conhecimento dos temas, entretanto, não desenvolvem atividades relacionadas às temáticas. Lemos (2017), afirma que o conceito de ciberespaço surgiu nas disciplinas de graduação pós 2009, isso é relevante pois devemos considerar que muitos profissionais que estão atuando nas escolas não estudaram tais conceitos e não atualizaram os seus currículos com esses temas, mesmo existindo muitos materiais. Sabemos que a sociedade se caracteriza pela vasta quantidade de informação em fluxo e por seu acesso, a familiarização com as novas tecnologias da informação e a contínua atualização de conhecimentos são mais que necessárias.

Devemos pensar numa formação docente que considere o ciberespaço e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o papel do educador mediador torna-se fundamental nesse processo a utilização das TICs é irreversível.

3.3.3 Pesquisa com os alunos

A pesquisa, assim como com os professores, foi dividida em dois momentos: no primeiro momento, foi trabalhado o questionário *on-line* via *Google Forms*, com 11 perguntas sobre o tema; no segundo momento foi realizada a atividade prática com algumas *fake news* com um total de 120 alunos da rede pública estadual de Minas Gerais.

As perguntas apresentadas foram:

1- Idade?

() Menos de 13 anos () De 13 a 18 anos () Mais de 20 anos

2- Você participa de grupos de WhatsApp?

() Sim () Não

3- Quanto tempo em média passa nas redes sociais por dia?

() Menos de 1 hora () De 1 a 3 horas () Mais de 3 horas () Não tenho redes sociais

4- Utiliza as redes sociais para se informar?

() Não () Algumas vezes () Sempre

5- Você costuma se informar através de qual meio de comunicação?

() Exclusivamente TV () Exclusivamente internet () Rádio e Tv () Internet e TV

6- Você tem o hábito de questionar as notícias que recebe?

() Não, nunca () Às vezes () Sim, sempre () Nunca pensei nisso

7- Em relação às notícias que recebe via WhatsApp. Você repassa?

() Não, nunca () Às vezes, mesmo sem verificar () Sim, sempre () Sim, logo após verificar a veracidade

8- Você sabe qual o papel das bolhas na circulação de fake news?

() Sim () Nunca ouvi falar () Já ouvi essa expressão antes, mas não sei

Os dados foram apurados e compilados:

Gráfico 12- Idade



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação a idade: 98% dos alunos possuem entre 13 a 16 anos e 2% dos entrevistados são maiores de 16 anos.

Gráfico 13- Possui Whatsapp



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Todos os alunos entrevistados possuem *WhatsApp*.

Gráfico 14- Quanto tempo em média passa nas redes sociais por dia?



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação ao tempo médio nas redes sociais: 55% dos alunos passam mais de 3 horas nas redes sociais; 30% de 1 a 3 horas; 12 % menos de uma hora e 3 % não tem redes sociais.

Dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) com escolares do 9º ano do Ensino Fundamental II de escolas públicas e privadas de todas as capitais brasileiras e do Distrito Federal em 2019 demonstraram que 78% dos escolares relataram ficar mais de duas horas nas redes sociais.

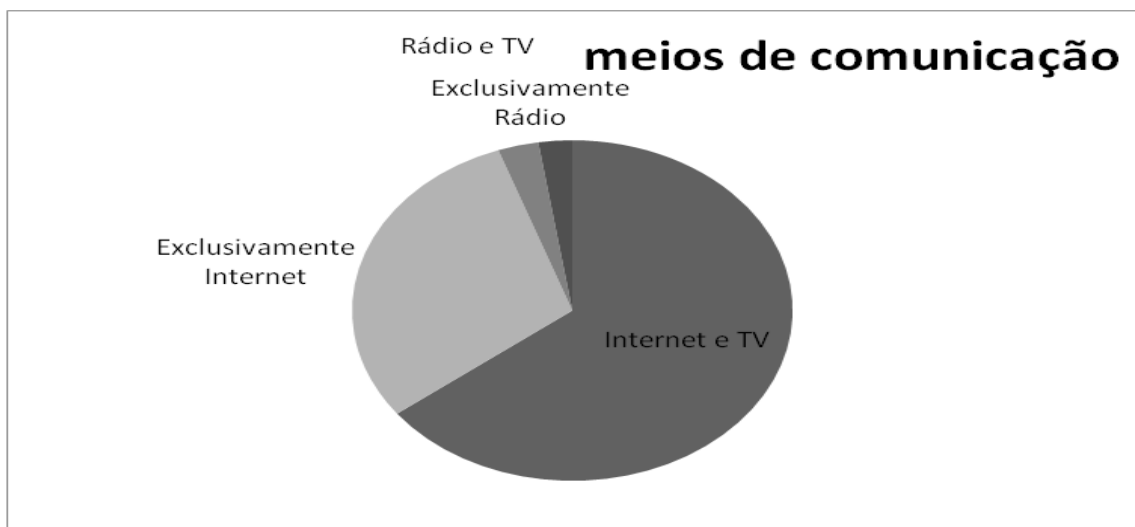
Gráfico 15- Utiliza as redes sociais para se informar?



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação à utilização das redes sociais para se informar, temos: 60% dos alunos afirmam utilizar às vezes as redes; 32% sempre e 8% nunca utilizam com este intuito. De acordo com Vasconcelos (2015), o uso das novas tecnologias, principalmente as redes sociais “revela a peculiaridade da cognição e da socialização de um público que está transformando as relações sociais à sua volta, ao mesmo tempo em que percebe mudança na configuração de suas regras e valores, advindos da interação com as novas tecnologias da comunicação” (p. 112).

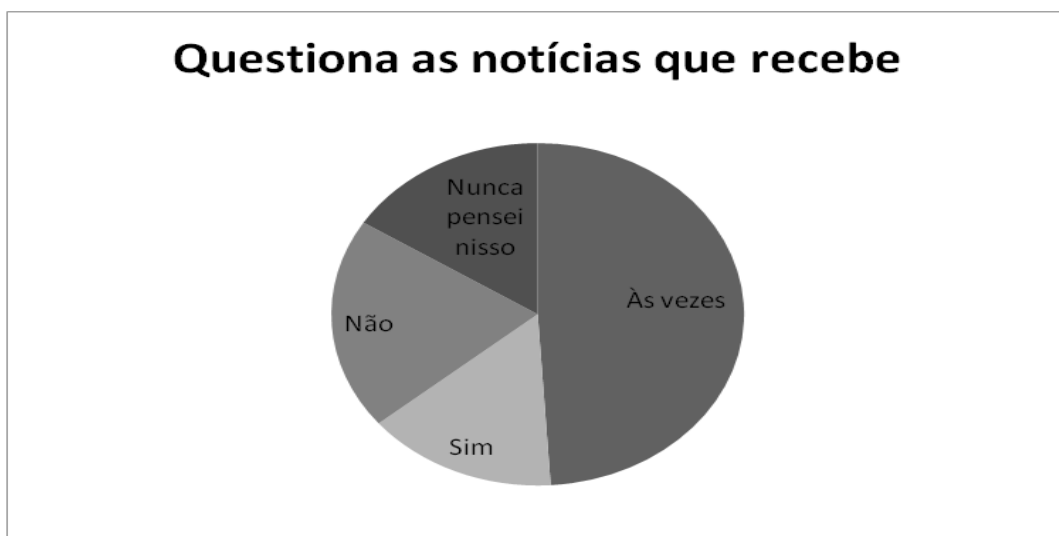
Gráfico 16- Você costuma se informar através de qual(is) meio(s) de comunicação?



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação aos meios de informação utilizados para se informar, temos: 65% dos entrevistados utilizando a internet e tv; 35% exclusivamente internet; 3% rádio e tv e 2% exclusivamente rádio. Podemos observar que a maioria dos entrevistados como muitos brasileiros utilizam a internet e a televisão como meio de comunicação.

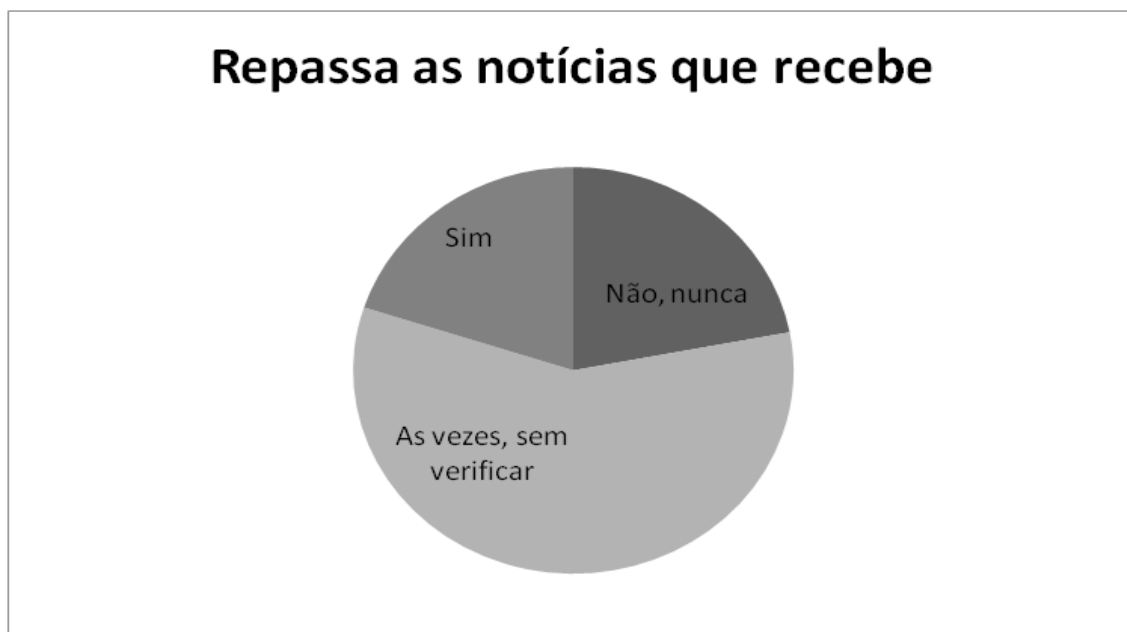
Gráfico 17- Você tem o hábito de questionar as notícias que recebe?



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação ao questionamento das informações recebidas: 49% dos alunos questionam as notícias às vezes; 20% nunca questionam; 15% sempre questionam e 16% nunca pensaram em questionar. Com tantas informações que cercam as pessoas todos os dias, em quem podemos confiar? Segundo Huttner (2020 p 30), a profissionalização do jornalismo trouxe conceitos, como o da objetividade, fundamentais para dar ao público um relato mais próximo do que aconteceu, assim como o uso de técnicas para uma notícia ganhar relevância dentro de uma comunidade, mesmo que por vezes aconteçam eventos em que o jornalismo noticia coisas falsas .

Gráfico 18- Em relação às notícias do *WhatsApp*, você repassa?

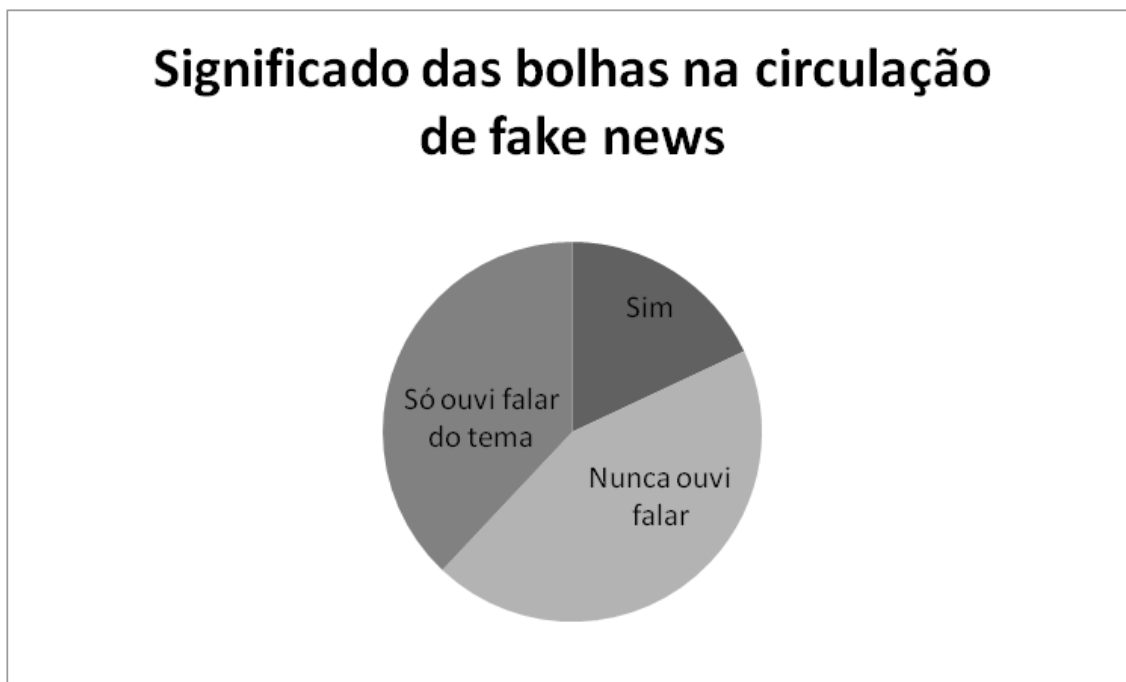


FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação ao repasse de notícias falsas: 22% dos entrevistados disseram que nunca repassaram notícias sem verificar; 58% disseram que às vezes repassam sem verificar e 20% disseram que sempre repassam sem verificar nenhuma notícia que recebem. Podemos perceber que o número de pessoas que repassam as notícias sem verificar ainda é bem alto.

Segundo o Relatório de Segurança Digital de 2018, elaborado pelo laboratório “dfndr lab”, 96% das informações falsas são disseminadas por meio do aplicativo *WhatsApp*. O simples fato de compartilhar *fake news* não é considerado como crime no Brasil. Atualmente, existem Projetos de Lei como o (nº 6812/2017) que cria o crime de divulgação e ou compartilhamento de informação falsa ou incompleta na internet e o (nº 9533/2018) que cria o crime de participar nas tarefas de produção e divulgação de notícias falsas que sejam capazes de provocar atos de hostilidade e violência contra o governo. O indivíduo que publica ou compartilha pode responder por crimes de difamação, injúria ou calúnia se as informações falsas ofenderem alguém. O Supremo Tribunal Eleitoral considera a conduta de imputar fato ofensivo à reputação de alguém, na propaganda eleitoral ou em outras ações as informações falsas afetarem o resultado da votação, é possível até pleitear a anulação.

Gráfico 19- Você sabe o significado das bolhas na circulação de *fake news*?



FONTE: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores da educação básica.

Em relação ao papel das bolhas na disseminação das *fake news*: 44% dos alunos entrevistados não sabem o que tem ideia desse papel; 18% sabem e 38% apenas ouviram falar sobre as bolhas, porém não têm conhecimento correto de seu papel na circulação das notícias falsas. De acordo com Pariser (2012),

A nova geração de filtros online examina aquilo de que aparentemente gostamos – as coisas que fazemos, ou as coisas das quais as pessoas parecidas conosco gostam – e tenta fazer extrapolações. São mecanismos de previsão que criam e refinam constantemente uma teoria sobre quem somos e sobre o que vamos fazer ou desejar a seguir. Juntos, esses mecanismos criam um universo de informações exclusivo para cada um de nós – o que passei a chamar de bolha dos filtros – que altera fundamentalmente o modo como nos deparamos com ideias e informações (p. 14).

A bolha de informação é apenas o conteúdo que consumo, que recebo, somente postagens com as mesmas ideias, opiniões parecidas ou iguais às minhas, somente um lado da história. Reforçando que, o que eu penso, é o certo, ser igual à maioria.

As notícias foram trabalhadas com 120 alunos do Ensino Fundamental II, no período de fevereiro a março de 2022. A atividade foi desenvolvida em sala de aula, durante as aulas da disciplina de Geografia. Os temas das notícias foram apontados pelos alunos no início do

mês de fevereiro e as notícias trabalhadas foram selecionadas em sites de busca como o *Google*.

Primeira notícia:

São os pequenos agricultores que colocam fogo na Amazônia

O fogo que atinge a nossa tão linda floresta Amazônica é sem dúvida nenhuma causado pelos pequenos agricultores que moram lá e por ativistas ambientais das Ongs que só querem ganhar visibilidade e dinheiro com a nossa floresta. Não aceitem isso, repassem essa informação ao máximo de pessoas possível.

Fundamentação teórica para a notícia;

De acordo com o Website Climatempo, o Projeto Cortina de Fumaça, parceira da Ambiental Média e o Pulitzer Center, concluíram que as propriedades rurais de médio e grande porte responderam por 72% dos focos de calor ocorridos em 2019 nos 4 maiores hot spots da Amazônia. O trabalho cruzou dados oficiais públicos de desmatamento e queimadas, monitorados pelo INPE, como Cadastro Ambiental Rural (CAR), que reúne declarações de proprietários rurais sobre a área de seus imóveis.

O Instituto de Pesquisas Ambientais da Amazônia (IPAM), relata que em 2019, dos 31% de focos de calor registrados em imóveis rurais, 22% estavam naqueles considerados médios ou grandes (maior do que 440 hectares), enquanto 9% aconteceram em pequenos (menores do que 440 hectares). Já no primeiro semestre de 2020, os imóveis de médio e de grande portes registraram sozinhos a metade do número de focos de calor na Amazônia.

Segunda notícia:

A floresta Amazônica não gera riqueza em pé

A floresta gera mais, muito mais riqueza sem as árvores. Temos que ter áreas para pastagens, o futuro do Brasil é a criação bovina. Ongs ambientais alegam que o desmatamento gera empobrecimento das populações, isso é ao contrário, as árvores em pé tiram o sustento das pessoas, se tivermos mais pastagens, teremos mais gado e assim mais riqueza.

Fundamentação teórica:

A floresta em pé gera riquezas

De acordo com o cientista Carlos Nobre, especializado em mudanças climáticas e PHD em meteorologia no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), demonstrou que a

produção sustentável de açaí, cacau e castanhas juntos é mais rentável e demanda menos exploração na Amazônia do que a produção de soja e pecuária.

Segundo o pesquisador, o Brasil leva uma vantagem em meio ao esforço internacional para atenuar os efeitos do aquecimento global. Acontece que a metade das emissões brasileiras provém do desmatamento, sobretudo na Amazônia, uma atividade econômica predatória que não responde por mais de 1% do PIB. “O Brasil é o país com a maior quantidade potencial de fontes de energia renovável e onde grande parte das emissões vêm de um setor que não está gerando nem distribuindo riqueza. Para o cientista o desafio brasileiro, consiste em encontrar uma solução para a questão da Amazônia que fuja do modelo tradicional baseado na exploração de soja, madeira e pecuária. “O novo paradigma é entender o valor da floresta em pé, valor à riqueza biológica, à riqueza da água, da biodiversidade, dos recursos naturais renováveis. E por que esse é um desafio tão grande para o Brasil? Porque não existe o que copiar. Se o Brasil inventar esse modelo, poderá tornar-se o primeiro país tropical desenvolvido. Essa é uma grande oportunidade e o Brasil reúne as melhores condições, tanto pela sua potencialidade de recursos naturais como pela sociedade diversa, pela força de sua comunidade científica e tecnológica, por sua base industrial sofisticada”, afirmou o pesquisador.

Terceira notícia:

O presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, está correto ao informar o mundo sobre o desmatamento na Amazônia.

No dia 21 de setembro de 2021, o presidente Bolsonaro discursou na abertura da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), o presidente falou aos demais chefes de Estado sobre a Floresta Amazônica: “Somente no bioma Amazônico, 84% da floresta está intacta, abrigando a maior biodiversidade do planeta. Lembro que a região amazônica equivale à área de toda a Europa Ocidental. Antecipamos, de 2060 para 2050, o objetivo de alcançar a neutralidade climática. Os recursos humanos e financeiros, destinados ao fortalecimento dos órgãos ambientais, foram dobrados, com vistas a zerar o desmatamento ilegal. Na Amazônia, tivemos uma redução de 32% de desmatamento no mês de agosto, quando comparado a agosto do ano anterior. Qual país do mundo tem uma política de preservação ambiental como a nossa? Os senhores estão convidados a visitar a nossa Amazônia”.

Fundamentação teórica:

Desmatamento na Amazônia na temporada 2020/2021 é o maior dos últimos dez anos, diz Imazon

Floresta perdeu uma área equivalente a nove vezes o tamanho da cidade do Rio de Janeiro entre agosto de 2020 a julho de 2021, período em que se mede o “calendário do desmatamento”. A Amazônia Legal perdeu 10.476 km² de floresta entre agosto de 2020 e julho de 2021, meses em que se mede a temporada do desmatamento. A taxa é 57% maior que a da temporada passada, além de ser a pior dos últimos dez anos, aponta o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon).

De acordo com o monitoramento do Imazon divulgado em agosto de 2021:

- A Amazônia vem sendo devastada no maior ritmo dos últimos 10 anos;
- Nos últimos 12 meses, a floresta perdeu uma área equivalente a nove vezes o tamanho da cidade do Rio de Janeiro;
- O acumulado é 57% maior ao desmatamento registrado no calendário anterior, de agosto de 2019 a julho de 2020, que foi de 6.688 km² de desmatamento;

Reunidos em duplas, os alunos debateram sobre os temas, e 83% não identificaram que as notícias eram falsas, após a análise foram questionados a responder.

1- Qual a compreensão que vocês possuem sobre a qualidade e veracidade da informação emitida pelos meios de comunicação?

Aluno nº 01: “Eu acredito no que falam no jornal, afinal é um jornal, lá a coisa é séria”.

Aluno nº 02: “O que eu escuto na TV, eu não duvido. Às vezes eu duvido das mensagens que eu recebo no *WhatsApp*”.

Aluno nº 03: “Lá em casa só vê o Jornal Nacional, porque sei que é bom e verdadeiro”.

Aluno nº 04: “Eu me informo pelas coisas que eu leio na internet, e não sei se tá certo, se está lá deve tá certo”.

Aluno nº 05: “Eu acredito no que o Presidente fala, afinal ele é o presidente do país. Deve saber tudo, muito mais que todo mundo”.

Podemos perceber que muitos alunos, assim como uma parte das pessoas, confiam na TV e internet como meio de informação dando total credibilidade a esses meios de comunicação.

As notícias propagadas apresentam tratamento interdisciplinar das questões ambientais ou reforçam uma visão fragmentada dos problemas ambientais. A maior parte dos alunos pesquisados, 66%, não souberam responder ou não entenderam esse questionamento. Infelizmente, para muitos o conhecimento ainda é fragmentado assim como a estrutura curricular em disciplinas isoladas.

De acordo com Cavalcanti (1996 p 21), a Geografia escolar deve estar voltada para o confronto entre o conhecimento cotidiano discente e o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico, dessa forma cabe ao professor ser o mediador nesse processo, instigar o aluno a chegar ao conhecimento mediante a reflexão pessoal .

2- Como reconhecer a mensagem ambiental da forma como vem sendo transmitida pela mídia?

Aluno nº 01: “Professora, aqui tá falando da retirada de vegetação né?”

Aluno nº 06: “Eu não entendi nada desse texto, não sei o significado de um monte de palavras que estão aí”.

Aluno nº 07: “Ah, eu já li num site sobre o desmatamento. Tá acontecendo mesmo”.

Aluno nº 08: “Eu vi no jornal sobre esse discurso do Presidente”.

Em relação a essa pergunta, 53% dos alunos interpretaram corretamente as informações contidas na notícia, conseguindo definir o tema central com o qual a informação foi circulada. De acordo com Medina (1988 p 9), o conhecimento se descobre por esforço mental e os homens diferem entre si quando há habilidade para empregar processos mentais . Nesse sentido, muitas informações circulam controladas por aqueles que têm as chaves do conhecimento.

3- Quem financia o envio de notícias em massa?

Aluno nº 09: “Dona, eu acho que são os políticos”.

Aluno nº 10: “Eu tenho certeza que são os donos das lojas, os empresários”.

Aluno nº 11: “Pra mim são os donos das tvs, eles colocam as notícias no ar”.

Aluno nº 12: “São os políticos e empresários, porque querem ganhar o voto e vender seus produtos pra gente”.

Para este questionamento, os alunos ficaram bem pensativos e a maioria, 53%, respondeu que são os empresários, 35% respondeu que são os políticos e 22% disseram que

são os donos dos meios de comunicação. Geralmente as *fake news* são produzidas e divulgadas para legitimar uma ideologia, um ponto de vista ou prejudicar alguém. De acordo com Lima (2021 p 12), os efeitos de sua divulgação são por vezes devastadores, pois em muitos casos comprometem a honra e a imagem de um indivíduo, transformando a notícia em uma informação dissociada da realidade .

Ainda conforme Lima (2021 p 12), as *fakes news* têm apelo emocional que faz com que o leitor seja induzido a erros pelos sentimentos que aquela informação causa, sendo a produção das mensagens utilizada quase sempre com o objetivo de moldar a opinião pública.

4- Quem é mais suscetível e vulnerável às *fake news*?

Aluno nº 13: “Minha avó acredita em tudo que escuta”.

Aluno nº 14: “Meu pai disse que no Jornal Nacional não mentem”.

Aluno nº 15: “Minha avó, fala que tudo que o presidente fala tá certo”.

Aluno nº 16: “Meu tio falou que na internet as pessoas colocam o que quiserem, já no Jornal não”.

Para esse questionamento a resposta dos alunos foi unânime, em sua totalidade eles acreditam que as pessoas com menor escolaridade são os mais vulneráveis e suscetíveis a acreditar nas informações repassadas em *fake news*. Segundo Lima (2021 p 14), os efeitos da falsa informação também repercutem na consciência das pessoas com mais estudo, de modo que podem trazer confusão e engano à população como um todo . Braga (2018) afirma que

Uma mentira repetida mil vezes se torna verdade, com o advento da internet uma mentira pode ser repetida um milhão de vezes, dessa forma atraindo a atenção de um grupo incontável de usuários que buscam informações na internet, dessa forma até os leitores mais esclarecidos podem facilmente serem manipulados com tais notícias (p. 205).

A disseminação de notícias falsas pelo indivíduo é realizada sem checagem da fonte e da sua veracidade de modo que, com isso, a sociedade se mantém retroalimentada com a desinformação, independente da escolaridade.

Após a realização das atividades sobre *fake news* em sala de aula, deixamos algumas dicas para que os alunos pudessem se instrumentalizar sobre os temas abordados: sempre que possível estar bem informado sobre o que acontece na cidade, no país e no mundo; procurar se informar em mais de uma mídia; selecionar as fontes e as informações; sempre levantar dúvidas sobre o que está lendo; sempre procurar ler e ouvir diferentes opiniões sobre o mesmo

assunto. O escritor Humberto Eco em uma reportagem da Revista Época ³ em 2012 afirma que a internet ainda é um mundo selvagem e perigoso as coisas surgem lá sem hierarquia e a imensa quantidade de coisas que circula é pior que a falta de informação, o excesso de informação faz mal, quando não apreendemos aquilo que lemos ou ouvimos .

³ <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2013/07/humberto-ecob-informacao-demais-faz-mal.html>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a educação sempre foi utilizada para atender a uma classe e, no Brasil, isso não foi diferente. Ao longo da nossa história, podemos observar como esta foi utilizada pela classe dominante.

Desde o período colonial, a educação era exclusividade de poucos indivíduos da sociedade, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso de fato ao conhecimento. Para os demais membros, funcionava como uma forma de “domesticação” para atender as demandas do sistema vigente no momento, alfabetização religiosa, ensino de atividades para o lar, ensino tecnicista para compor a mão de obra nas fábricas, alunos considerados apenas como número para elevar os índices educacionais do governo.

Nosso atual momento reflete o descaso de vários governantes com a educação no Brasil, o que importa são os dados produzidos por esse aluno através dos anos de permanência na escola. O conhecimento real foi colocado em segundo plano, uma vez que muitos alunos obtêm a aprovação automática sem a real consolidação dos conhecimentos.

Nesse contexto, a escola serviu e continua servindo como apoio para a classe dominante na apropriação da atividade intelectual, sendo peça fundamental para a manutenção da desigualdade social.

As transformações significativas na área educacional ocorreram após 1968 por meio dos incentivos ao ensino técnico, houve a integração entre Ensino Médio e Técnico com o intuito de formar trabalhadores para as fábricas recém instaladas no território brasileiro.

Nos anos 1990, o ensino tecnicista foi bem acentuado. O momento pós queda do Muro de Berlim impulsionou uma educação voltada para atender as demandas do sistema capitalista. Nas últimas décadas, houve a necessidade de unificar o currículo base em todo o território nacional. Em 2018, o Governo Federal instituiu a BNCC, que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e particulares da Educação Infantil ao Ensino Médio. O documento prevê a participação efetiva do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem e considera questões sociais e de identidade com o objetivo a promoção da equidade.

Nesse contexto, a BNCC é um avanço no que se trata de aprendizagem ativa pois considera o aluno não apenas com um receptor de conteúdo e sim um agente transformador das informações recebidas em conhecimento real e ainda ousamos dizer que a Geografia vai

de encontro nesse processo de transformação de informações em conhecimento, uma vez que traz na sua essência a modificação do espaço pelos indivíduos, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve instrumentalizar os alunos para que possam se reconhecer como seres sociais a fim de compreender a organização do lugar onde vivem e reconhecer o espaço como um resultado de suas ações com a natureza.

Infelizmente, mesmo com todo o desenvolvimento da ciência, a estrutura das escolas permanece a mesma há muitos anos, com procedimentos metodológicos de memorização e repetição de informações. A mudança nessa estrutura é mais que necessária, é urgente. Adaptar a escola e suas práticas pedagógicas a esse novo mundo é primordial para alcançar um ensino participativo.

Como já sabemos que o currículo escolar não é permanente, os seus conteúdos podem e devem ser alterados à medida que ocorrem mudanças na realidade e no mundo. Essa organização permite fornecer uma dimensão mais profunda para o ensino. Ainda temos muitos entraves a uma educação participativa, a necessidade de se cumprir o planejamento anual é um deles. Muitos professores não modificam suas aulas incluindo temas atuais de relevância, para não saírem de seus planos de curso, cumprindo assim a carga horária e o conteúdo programático sugerido pelas Secretarias de Educação no início do ano letivo.

Quando não trabalhamos a realidade do aluno, estamos negando a estes indivíduos que sua existência exerce influência no seu entorno e que suas ações são fatores determinantes nesse espaço. Diante dessa situação, devemos buscar um processo de ensino-aprendizagem que realmente pense na construção de conhecimentos, que possibilite ao aluno a compreensão do mundo e suas possibilidades de atuação no espaço que está inserido. Escolher os conteúdos realmente significativos e como integrá-los no pensamento e cotidiano dos alunos ainda é sem dúvidas uma das grandes dificuldades dos professores.

O mundo mudou, os alunos mudaram, mas a sala de aula não. A tecnologia, atualmente, exerce uma enorme influência na vida das pessoas, tudo passou a acontecer muito rápido e a *internet* passou a fazer parte fundamental na vida dos indivíduos, constituindo-se um meio de comunicação de massa interativa diferente das mídias convencionais com um enorme alcance entre os jovens. O ciberespaço promoveu essa mudança de comportamento, a *internet* dá aos usuários a sensação de liberdade, de poder estar em qualquer lugar. O virtual tem possibilitado novos espaços de socialização com novas formas de interação, podemos fazer quase tudo de forma remota e isso afetou diretamente a maneira como as pessoas se relacionam, comunicam-se e aprendem.

O uso da tecnologia, bem como do desenvolvimento de novas plataformas digitais, facilita o acesso a toda e qualquer informação que se deseja. Atualmente, é possível compartilhar, curtir, comentar ou apenas obter notícias sobre assuntos diversos, seja em redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, em aplicativos de mensagens como *WhatsApp* ou em outros numerosos sites disponíveis.

Nesse contexto, as pessoas podem com mais facilidade receber e propagar notícias falsas (*fake news*), uma vez que nem sempre verificam a veracidade de tais informações. As notícias falsas estão em todos os lugares e em todas as falas e disputam a atenção do humano nas redes digitais, nos aplicativos de troca de mensagens, nos sites, nos blogs e em todos os canais que compõem a estrutura online de comunicação. Não têm origem determinada, mas se multiplicam velozmente com a ajuda de mecanismos criados pela tecnologia e do próprio humano. Essas notícias saltaram os muros das empresas de comunicação – um dos aparelhos de produção da verdade – e escaparam das mãos dos jornalistas em direção ao mundo.

A estrutura das *fake news* pode confundir a população e quando não há questionamento tais notícias tornam-se verdade circulando livremente pelas redes sociais, até que sejam desmistificadas e ou ressignificadas. As notícias falsas tendem a influenciar a opinião pública e criar insegurança, desconfiança, desestabilização para apoiar ou desacreditar ou, às vezes, simplesmente divertir os leitores. A desinformação comunica mal, com impacto potencialmente adverso sobre os indivíduos e sociedade.

No ambiente escolar, o professor pode promover, junto a seus alunos, situações em que o leve a refletir e questionar sobre todas as informações recebidas em seu cotidiano. A informação é a chave para compreender o mundo e nossa existência nele. Quanto mais informação temos sobre um determinado assunto, menor é a chance de repassar informações falsas ou erradas. Quando exercitamos o hábito de sempre questionar as informações, a construção do conhecimento flui de maneira natural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. de. **Uma proposta metodológica para compreensão de mapas geográficos**. In: _____. (Org.) *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 145-172.
- _____. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **Propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia**. Terra Livre. São Paulo: AGB, n. 8, p. 83-90, abril 1991.
- ANDRADE, L. I. de. **A Geografia em Sala de Aula: a aplicação de metodologias para uma educação geográfica, na 5ª série do ensino fundamental**. Monografia da graduação, Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica, 2006. Brasil. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Brasil. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- _____, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos de graduação**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARANHA, M. L. de A. **Brasil no Século XX: o desafio da educação**. In: _____. *História da Educação*. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia: Um guia para a iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BELLO, L. de P. **História da Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em 20 mar. 2017.
- BOLIGIAN, L. **A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia**. 2003. ix, 137 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2003.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827- Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm Acesso em: 04/07/2022.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** Terra Livre. São Paulo, n.16, p. 133-152, 2001.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cad. CEDES v.25 n.66 Campinas maio/ago. 2005.

CARLOS, A. F. A. (org). **A Geografia na sala de aula.** 8ª edição, São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Editora Huncitec, 1996.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>>. Acesso em: 16 set. 2020

CASTELLAR, S. M. V. - MORAIS, E.M.B; MORAES, L.B **Formação de professores conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: Nepeg, 2012.

_____. **A formação de professores e o ensino de Geografia.** Terra Livre, n 14, p 51-59, jan/jul. 1999.

CASTRO, L. R. **Crianças, jovens e cidades. Subjetividade e Cidadania.** Rio de Janeiro. Faperj/ 7 letras: 2001.

CAVALCANTI, L. de S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** Cad. CEDES v.25 n.66 Campinas maio/agosto. 2012.

_____. **Ensino de Geografia e Diversidade – construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.** In CASTELLAR, S. (org.). Educação Geográfica – teorias e práticas docentes. São Paulo: Ed. Contexto. 2005, p. 66-78.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 5º edição. São Paulo: Papirus Editoras, 2003.

_____. **Geografia e Práticas de Ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

COMPIANI M.; GONÇALVES P.W, **Análise de uma experiência educacional de campo em Geologia.** In Congresso Brasileiro de geologia. 33 Rio de Janeiro, 1984 Anais. Rio de Janeiro SBG. V.5, p.198-203.

_____. (1984^a) **Aspectos didáticos e metodológicos das atividades de campo em Geologia.** In Congresso Brasileiro de geologia. 33, Rio de Janeiro, 1984 Anais Rio de Janeiro SBG. V.5 p. 185-197.

CRUZ, U, L; **A disseminação de notícias falsas e a atuação do poder Judiciário,** 2021.

DE BRITO, Silvia Helena Andrade. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945).** 2006.

EVANTSON, IL: **Northwestern University Press,** 1967.

FERREIRA, D. da S. **Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica**, UFPA, 2010.

FOUCAULT, M. (1995). **O sujeito e o poder**. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRANCISCHETT, M. N. **A Cartografia no Ensino de Geografia: Construindo os Caminhos do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Litteris, 2002.

_____. **A Cartografia no Ensino de Geografia: A Aprendizagem Mediada**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

_____. **Mapa: Alternativa Metodológica para o Ensino-Aprendizagem de Geografia**. Boletim de Resumos da I Jornada Científica – VI Semana de Geografia da UEPG, Ponta Grossa: UEPG, p.67, 1999.

FRANÇA, E. T. **O trabalho de campo no Ensino Fundamental**. In: ARCHELA, R. S. Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. V.; FREITAS, C. V. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Asa, 2003.

_____, M. C. de. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Atica, 1999

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1998, 366 pp.

GERMANO, J.W. **Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC; E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999. JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.

SMITH, K. **The state of cooperative learning in post secondary and professional settings**. Educational Psychology Review, v. 19, n. 1, p. 15-29, Mar. 2007.

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese de Doutorado, São Paulo, 2004

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOES, A, **Cibercultura: Tecnologia e vida social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002.

LEVY, P; LEMOS, A. **O Futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **A Conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2004.

_____. **Cibercultura** (trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999, 264p.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, V. B. **Mapeando alguns roteiros de trabalho de Campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de geografia**. 97 f. Monografia (licenciatura em Geografia) Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral CE/2005.

MARINI, R. M. **Dialética da Dependência**. In: SADER, Emir (Org.) **Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.11-103.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo. Brasiliense, 2003.

_____. L. de A. R. et al (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. [et al.] organizadores. Petro Rosana Glatpolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. L. de A. R. **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN:EDUFRN,2009.

MORAES, J. Q. de. (Org.) **História do marxismo no Brasil: Os influxos teóricos**. Campinas: Unicamp, 2005 v.2 e 3.

MOREIRA, R. **O que é Geografia?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

NUNES, L.R.O.P. **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução**. In: NUNES, L.R.O.P. **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011, p.5-11.

PILETTI, C. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **História da Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

PORCELLO, Flávio – **O papel social do Telejornalismo em defesa da liberdade de expressão e da democracia plena no Brasil**. Pesquisa apresentada e debatida nas sessões do Grupo de Pesquisa Telejornalismo no 42º Intercom, em Belém do Pará (PA) em 2019. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0084-1.pdf>> Acesso em: 04/07/2022.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, M. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, D. **Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1985.

RODRIGUES, N. **Lições do Príncipe e outras lições**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANSOLO, D. G. **A importância do trabalho de Campo no ensino de Geografia e para a Educação Ambiental**. 1996. Dissertação (mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço: Diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo, Unesp. 2002.

_____, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo. Edusp. 2007.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo, Hucitec. 1980.

_____. J. V. **História Antiga e Medieval**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

SCHUTZ, A. **The phenomenology of the social world**. 1967.

SILVA, Marcos. **Educação Escolar na época do Império brasileiro**. Disponível em: <file:///C:/Users/Compaq/Downloads/17001014122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_6.pdf> (2012). Acesso em: 04/07/2022.

_____, J. L. B. **Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro**. 1996. 219 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____, T.M.N. **A construção do currículo em sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte:2004

SOJA, E. **Geografia e pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro. Zahar, 1993.

SOUZA, J. G. de; Katuta, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Ed UNESP, 2008

SUERTEGARAY, D. M. A. **Espaço geográfico uno e múltiplo**. Rev. Scripta Nova. Vol. V, Universidad de Barcelona, 2001. P. 79 - 104. Disponível em Acesso em 10/06/2019.

_____. **Pesquisa de Campo em Geografia** in: Geographia ano IV Nº.7 jan./jun. 2002 disponível em: http://www.uff.br/geographia/rev_07/edicao7.htm acesso em 15/09/2012.

TOMITA, L.M.S. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia** in: Geografia: Revista do Departamento de Geociências. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 08 nº. 01 p. 13-15, jan./jun. 1999.

TUAN, Y.F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALENTE, Jonas. (Agência Brasil). **Fake news sobre candidatos inundam redes sociais em período eleitoral**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-10/um-dia-da-eleicao-fake-news-sobre-candidatos-inundam-redes-sociais>> Publicado em: outubro de 2018. Acesso em: 04/07/2022.

VALLS, E. **Os procedimentos educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A. . **Cartografia Tátil: a mediação de conceitos para alunos cegos**. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 124-141, 2018. Disponível em <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1471>. Acesso em: 07/09/2019.

Tambara, E. A. C. (2012). Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. **Revista História Da Educação**, 13(28), 253–290. Recuperado de <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024>> Acesso em: 07/08/2022.

TUAN, Y.F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALLS, E. **Os procedimentos educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

VESENTINI, J. W. **Geografia Crítica e Ensino**. In: OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). Para onde vai o ensino da Geografia. 9ª edição, São Paulo: Contexto 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YAMAMOTO, O. (2007). **Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo**. Psicologia & Sociedade, 1(19), 30-37.