



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Tecnologia e Ciências

Instituto de Geografia

Jaqueline Máximo Oliveira Rodrigues

**Pós verdade, *fake news* e educação geográfica: uma proposta de oficina  
como estratégia contra a infocracia e a desinformação**

Rio de Janeiro

2024

Jaqueline Máximo Oliveira Rodrigues

**Pós verdade, *fake news* e educação geográfica: uma proposta de oficina como estratégia contra a infocracia e a desinformação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (PPEG), Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em rede nacional (PROFGEO), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Rangel Tavares

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CTCC

R696 Rodrigues, Jaqueline Máximo Oliveira.  
Pós verdade, *fake news* e educação geográfica: uma proposta de oficina como estratégia contra a infocracia e a desinformação / Jaqueline Máximo Oliveira Rodrigues.– 2024.  
106 f. : il.

Orientador: Felipe Rangel Tavares.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Geografia.

1. Geografia – Estudo e ensino - Teses. 2. Desinformação - Teses. 3. Notícias falsas - Teses. I. Tavares, Felipe Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Geografia. III. Título.

CDU: 911:070.16

Bibliotecária Responsável: Priscila Freitas Araujo/ CRB-7: 7322

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Jaqueline Máximo Oliveira Rodrigues

**Pós verdade, *fake news* e educação geográfica: uma proposta de oficina como estratégia contra a infocracia e a desinformação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (PPEG), Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em rede nacional (PROFGEO), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em 24 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Felipe Rangel Tavares (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lorena Lopes Pereira Bonomo

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Carvalho Giordani

Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro

2024

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que nunca pouparam esforços para investir na minha educação, sobretudo à minha mãe que, junto comigo, sempre sonhou com esse título de mestre.

Ao meu filho, Luiz Gustavo, pelo ímpeto que me proporciona em ser cada dia melhor.

A Marcelo Lopes por ser base, companheiro e amor.

Aos meus alunos e amigos pelo apoio, incentivo e compreensão no decorrer dessa caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus e às forças do universo que me trouxeram, guiaram e permitiram ultrapassar todos os obstáculos encontrados no decorrer dessa caminhada. Aos meus pais, Louricena e Luciano, por terem colocado os estudos como alicerce central da minha vida e me estimulado a percorrer este caminho, o mesmo que a eles foi negado, como única alternativa possível para transpor as adversidades sofridas no nosso árido sertão baiano e assim, construir um futuro diferente.

Ao meu filho Luiz Gustavo, pelas palavras de carinho nos momentos mais difíceis e cansativos, pela compreensão nas tantas vezes que precisei me ausentar e estímulo constante na luta pelos meus sonhos.

À Milena, prima-irmã, testemunha das minhas inquietações cotidianas em relação ao mundo, desde à infância, e maior acalentadora para minhas dúvidas até que eu retomasse a vida acadêmica. À minha madrinha Lucilene, por ter sido inspiração para que eu perseguisse o caminho da docência e por ter, em contínuo cuidado, acalmado minha mãe nos momentos de preocupação e angústia comigo em relação às desventuras que todo educador brasileiro infelizmente precisa enfrentar. À Rafael, sobrinho de consideração, que tanto me deixa lisonjeada ao me tomar como referência e inspiração, e por me encher de orgulho, ao ser o mais novo acadêmico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a mesma universidade onde me formei e da qual tanto sou grata.

Ao meu marido Marcelo Lopes, a quem admirei desde os 21 anos, quando ingressei na vida acadêmica. Inspiração como professor/pesquisador e artista, o maior responsável pela realização do desejo de ser mestra. Desde a torcida no processo de seleção, a ajuda na efetivação da matrícula, o acompanhamento nas idas à Uerj - ainda que ficasse aguardando os turnos de aula ali pelas imediações da Vila Isabel -, pelo interesse caloroso nos debates e leituras compartilhadas, companheiro de viagens para congressos e compromissos acadêmicos da Geografia, mesmo sendo historiador. Amigo, apoiador, designer, revisor, quase um coorientador, parceiro nos momentos de felicidade e exaustão, de risos e choros do início ao fim. A você, Marcelo, a minha eterna gratidão e mais profundo amor.

Aos meus alunos, sujeitos e objetos dessa pesquisa, responsáveis por me fazerem levantar todas as manhãs disposta a encarar mais um dia de luta em prol de uma realidade menos perversa, onde a educação é ponto de partida. Obrigada pela compreensão constante quando precisei me ausentar, pelo apoio para seguir em frente, pelo interesse em ler minha

pesquisa que vocês chamavam de “livro da tia”; por serem desafio, acalento e inspiração diária.

Aos meus diretores e coordenadores Eduardo, Rosineia, Ohanna, Bia, Iolanda e Marlon, do Colégio Estadual Edmundo Silva - palco da elaboração desse trabalho -, pelo incentivo, palavras de carinho, compreensão nas ausências, sobretudo na reta final, e por entenderem a importância da formação continuada para educação pública, as implicações desse processo na vida escolar dos nossos alunos, assim como os desdobramentos de suas ações na vida cotidiana e na construção do futuro.

Aos meus colegas de trabalho, que são inspiração recorrente nos momentos de engajamento, encorajamento e lazer: Angelines, Carla Ramos, Dulce, Anderson, Gustavo, Sandra, Marcelo, Lucilane, Valéria, Andreia, Bárbara, Renata, Pedro, Jac, Mônica, Lidiane. Neusimar, Evinha e tantos outros. Agradeço também ao professor Wilson que me cedeu tempos de sua aula e reformulou seu planejamento para que eu pudesse concluir e colher os resultados da aplicação da oficina.

Aos meus queridos amigos e companheiros de vida, pelas trocas de experiências, de conhecimento, de risadas, momentos de diversão, e por estarem juntos de mãos dadas para encarar uma realidade contemporânea tão desafiadora, sobretudo do ponto de vista político e ideológico; afinal, são tempos difíceis para os sonhadores, ainda que nunca tenhamos perdido a capacidade de sonhar. Meu carinho de sempre e agradecimento especial para os companheiros de uma longa trajetória de vida que já dura mais de duas décadas, Joab e Liz; aos meus baianos futriqueiros; à querida bolha forasteira do Petis(ta) Comitê; às colegas da graduação que saíram da faculdade para agregar-se à corrente da vida num grupo peculiar denominado Vidaduzoto; aos meus queridos festeiros do próximo sábado à noite; ao grupo das baianas venenosas e àqueles que não estão em bolhas físicas e virtuais, mas seguem presentes na minha trajetória; À Rhuanna, Alícia e Ana Cláudia, assim como outros tantos presentes na mediação geográfica entre Rio e Bahia. Obrigada a todos pela honra de ter sido escolhida. Enfim, àqueles que trazem leveza e transcendência ao caldo da vida que me constitui humana, esperançosa e sorridente.

Um agradecimento especial aos meus colegas de mestrado, primeira turma do Prof-Geo, pelo amparo constante, pelas aulas e debates inesquecíveis, por serem parceiros incríveis numa caminhada árdua e cheia de percalços. Obrigada também aos professores de excelência do Programa, por sempre se colocarem à disposição para nos direcionar para um pensar profundo e inquieto, estimular, acalmar e acreditar que faríamos sim um bom trabalho.

Venho também ressaltar a sorte de ter Felipe Tavares como professor/orientador. Obrigada pelo apoio constante nas dicas de leitura, pelo cuidado na revisão da pesquisa, pelas palavras de apoio nos momentos de maior dificuldade, por compreender os entraves de quem precisa trabalhar duro e estudar ao mesmo tempo, pelos podcasts de mensagens que foram essenciais na finalização desse trabalho. Por ser um professor generoso, humano e ter se engajado junto comigo no desafio de encarar uma pesquisa com um tema tão complexo, contemporâneo e controverso.

Por fim, agradeço a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Santa Maria e a todas as demais universidades públicas e de qualidade do nosso país. Que a educação, em todas as suas modalidades, passe a ser um compromisso primordial no futuro próximo do Brasil.

Portanto, prossegui, os homens que estão nesta condição só poderão ter por verdadeiro as  
sombras projetadas pelos objetos fabricados.

*O Mito da Caverna. Livro VII de A República, de Platão*

## RESUMO

RODRIGUES, Jaqueline Máximo Oliveira. **Pós verdade, *fake news* e educação geográfica:** uma proposta de oficina como estratégia contra a infocracia e a desinformação. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – PROFGEO) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Nos últimos anos, o crescimento do uso das tecnologias digitais tem contribuído para uma mudança sociocultural significativa na vida moderna, impactando nas formas de relacionamento das pessoas com a informação e com eles próprios. As redes sociais aparecem como parte deste processo cotidiano das pessoas, contribuindo para a crescente onda de desinformação no cenário atual moderno. No âmbito educacional, esta disseminação desenfreada, aqui tomada pelos termos pós-verdade/*fake news*, atinge também o campo da Geografia na medida em que gera distorções da realidade em vários âmbitos. Assim, esta pesquisa toma como objetivos compreender de que forma este processo se reflete nos conteúdos escolares de Geografia na educação básica no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação ao discutir estratégias de combate às *fake news*, dentro e fora das instituições de ensino. Ao mesmo tempo busca evidenciar a importância de refletir e compreender a dinâmica dos usos destas mesmas tecnologias na sociedade atual e suas consequências socioeconômicas, culturais e comportamentais. Buscou-se, assim, como método, em primeiro plano, apresentar uma revisão bibliográfica na interlocução entre a Geografia, a Comunicação e a Sociologia nos estudos sobre o fenômeno da desinformação/*fake news* e seus impactos na vida social e, particularmente, na Educação Geográfica. Em seguida, por aplicação e reflexão necessária a partir dos debates que se impuseram no percurso da investigação, tratou-se da realização de oficinas na rede pública de ensino, tematizada sobre o combate das *fake news*, a partir de uma abordagem didático-pedagógica aplicada em uma turma do curso de formação de professores do Colégio Estadual Edmundo Silva, situado na cidade de Araruama/RJ. A análise e os resultados dessa atividade compuseram, junto com as discussões desenvolvidas, dado essencial para traçar estratégias de enfrentamento da desinformação e da pós-verdade na área educacional e, em especial, da Geografia, com vistas a uma educação que valorize a construção da cidadania e fortalecimento da democracia. Como resultado desse percurso, a pesquisa direcionou-se para a construção de um produto educacional em formato de cartilha, acessível em formato digital, voltada para estudantes e professores da Geografia, mas não apenas a estes.

Palavras-chave: geografia; pós-verdade; desinformação; educação geográfica.

## ABSTRACT

RODRIGUES, Jaqueline Máximo Oliveira. **Post truth, fake news and geographic education: a workshop proposal as a strategy against infocracy and disinformation.** 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – PROFGEO) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

In recent years, the growth of digital technology use has contributed to a significant sociocultural change in modern life, impacting how people relate to information and themselves. Social media plays a part in this everyday process for individuals, contributing to the rising wave of misinformation in today's modern landscape. In the educational sphere, this unchecked spread, here referred to by the terms post-truth/fake news, also affects the field of Geography as it distorts reality on multiple levels. Thus, this research aims to understand how this process reflects in Geography school content in basic education in the context of new information and communication technologies by discussing strategies to combat fake news, both inside and outside educational institutions. At the same time, it seeks to highlight the importance of reflecting on and understanding the dynamics of these very technologies in today's society and their socioeconomic, cultural, and behavioral consequences. The goal was to first present a literature review on the dialogue between Geography, Communication, and Sociology in the studies of misinformation/fake news and its impacts on social life, particularly in Geographic Education. Next, through necessary application and reflection based on the debates that emerged during the research, workshops were conducted in the public education system, focusing on combating fake news, approached with a didactic-pedagogical method applied to a teacher training class at the Edmundo Silva State School, located in the city of Araruama/RJ. The analysis and results of this activity, along with the discussions held, provided essential data for outlining strategies to confront misinformation and post-truth in the educational field, especially in Geography, with the aim of promoting an education that values the construction of citizenship and strengthens democracy. As a result of this process, the research led to the creation of an educational product in the form of a booklet, accessible in digital format, aimed at students and geography teachers, but not exclusively for them.

Keywords: geography; post-truth; disinformation; geography teaching.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Localização do colégio em Araruama, RJ ..... | 59 |
| Figura 2 - Localização do colégio em Araruama, RJ ..... | 60 |
| Figura 3 - Fachada do colégio .....                     | 60 |
| Figura 4 - Área externa de acesso às salas.....         | 60 |
| Figura 5 - Entrada da área interna .....                | 61 |
| Figura 6 - Área de acesso à quadra.....                 | 61 |
| Figura 7 - Entrada do colégio (área interna).....       | 61 |
| Figura 8 - Aplicação do questionário prévio .....       | 90 |
| Figura 9 - Aplicação do questionário prévio .....       | 90 |
| Figura 10 - Primeira etapa da Oficina .....             | 90 |
| Figura 11 - Primeira etapa da Oficina .....             | 90 |
| Figura 12 - Segunda etapa da Oficina .....              | 90 |
| Figura 13 - Segunda etapa da Oficina .....              | 90 |
| Figura 14 - Etapa final da Oficina .....                | 90 |
| Figura 15 - Etapa final da Oficina .....                | 90 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1- Gênero .....                                       | 68 |
| Gráfico 2 - Idade.....  | 69 |
| Gráfico 3 - Filhos.....                                       | 69 |
| Gráfico 4 - Renda familiar.....                               | 69 |
| Gráfico 5 - Trabalha e/ou estuda?.....                        | 70 |
| Gráfico 6 - Trabalho interfere nos estudos? .....             | 70 |
| Gráfico 7 - Pessoas por residência.....                       | 71 |
| Gráfico 8 - Ensino fundamental.....                           | 71 |
| Gráfico 9 - Religião .....                                    | 71 |
| Gráfico 10 - Entre os religiosos .....                        | 72 |
| Gráfico 11- Bairro .....                                      | 72 |
| Gráfico 12 - Religião interfere?.....                         | 73 |
| Gráfico 13 - por que escolheu o curso .....                   | 73 |
| Gráfico 14 - quer ser prof(a) após o curso.....               | 74 |
| Gráfico 15 - Aparelhos conectados em casa.....                | 74 |
| Gráfico 16 - Uso de internet por dia .....                    | 74 |
| Gráfico 17- Redes sociais que usam.....                       | 75 |
| Gráfico 18 - se identificou fake news .....                   | 76 |
| Gráfico 19 - Se passou <i>fake news</i> .....                 | 76 |
| Gráfico 21- Espalhar fake news é grave? .....                 | 76 |
| Gráfico 22 - Sofreu consequências? .....                      | 77 |
| Gráfico 23 - Conhece quem sofreu? .....                       | 77 |
| Gráfico 24 - Podem ser influenciadas?.....                    | 77 |
| Gráfico 25 - Usou ferramentas para detectar .....             | 78 |
| Gráfico 26 - Verifica antes de compartilhar? .....            | 78 |
| Gráfico 27 - Identificou <i>fake news</i> na Geografia? ..... | 78 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|       |   |
|-------|---|
| ABERT | Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão                 |
| BBC   | British Broadcasting Corporation (Corporação Britânica de Radiodifusão) |
| FMI   | Fundo Monetário Internacional   |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                   |
| NEJA  | Núcleo de Educação de Jovens e Adultos                                  |
| OCDE  | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico                 |
| PCNs  | Parâmetros Curriculares Nacionais                                       |

## SUMÁRIO

|       |  |     |
|-------|--|-----|
|       | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 13  |
| 1     | <b>DESAFIOS DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PÓS-VERDADE</b> .....                                 | 20  |
| 1.1   | <i>Fake news</i> : aproximações indesejáveis com a Geografia .....   | 23  |
| 1.2   | Regimes disciplinar e de informação: influências ideológicas nos meios de comunicação e na formação cidadã ..... | 26  |
| 1.3   | A democracia digital e o contexto informacional: aprendizagens na Geografia .....                                | 32  |
| 1.4   | A Infocracia como cenário de embates .....   | 37  |
| 1.5   | Apontamentos para um embate possível nas escolas e na Geografia .....  | 40  |
| 1.6   | A problematização do termo raciocínios geográficos e os desafios do falseamento da realidade .....               | 49  |
| 1.7   | O papel do professor de Geografia diante das <i>fake news</i> .....  | 55  |
| 2     | <b>ESTRATÉGIAS DE COMBATE ÀS FAKE NEWS NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....  | 59  |
| 2.1   | A instituição de ensino e justificativa do segmento escolhidos .....   | 63  |
| 2.2   | Dados levantados a partir da aplicação de questionários fechados .....   | 66  |
| 2.2.1 | Tabulação e análise das informações colhidas .....   | 67  |
| 2.2.2 | Dados tabulados dos alunos do Colégio Edmundo Silva .....  | 68  |
| 2.2.3 | Apontamentos para a oficina de combate às <i>fake news</i> .....   | 79  |
| 3     | <b>PROJETO OFICINA FAKE NEWS NAS ESCOLAS</b> .....   | 81  |
| 3.1   | Análise dos resultados da aplicação da oficina .....   | 84  |
| 4     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 91  |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 95  |
|       | <b>APÊNDICE A</b> – Questionário sócio-econômico-educacional .....   | 100 |
|       | <b>APÊNDICE B</b> – Projeto: Oficina Combate às <i>Fake News</i> nas Escolas .....                               | 102 |

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, coloco aqui um breve resumo da minha trajetória como professora, iniciada logo na infância sob a influência da minha tia, e também madrinha, que lecionava para o primeiro segmento de uma escola pública do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, na Bahia. Eu era fascinada pela profissão, adorava acompanhá-la para escola e, por vezes, supervisionava a turma por alguns instantes enquanto ela resolvia outras demandas fora da sala de aula. À época, tinha o hábito de corrigir suas provas a partir do que ela chamava de “barema” e isso sempre foi muito prazeroso para mim. Costumava também brincar de sala de aula com os meus primos e ali não havia possibilidade de eu não assumir o papel de professora.

Com o passar do tempo, já na adolescência, realmente fui professora de apoio de toda a geração mais jovem da minha família e cheguei a dar aula em um estabelecimento de educação que chamávamos de “banca”, justamente um lugar preparado para receber alunos com dificuldades escolares. A mim cabia trabalhar com as ciências humanas, literatura e português.

Ingressei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB no vestibular de 2002, mas, em consequência de uma greve, com o semestre anulado, iniciei o curso de licenciatura em Geografia somente no primeiro semestre de 2003. Escolhi Geografia porque sempre foi uma disciplina que me cativou e pelo reconhecimento aos professores excelentes no decorrer da minha caminhada escolar. Além disso, sempre quis conhecer mais sobre “o mundo”.

Após quatro anos e meio de muitos desafios e aprendizados, concluí o curso em 2008. Mesmo da finalização, trabalhei como professora de Geografia numa escola particular e num projeto do governo federal, em parceria com o governo do estado da Bahia, denominado “Universidade para todos”. Para o ingresso no projeto, fomos submetidos a um processo de seleção com análise de histórico e uma aula pública que nos avaliava aptos ou não para atuar em turmas de pré-vestibular em diversas escolas públicas estaduais da cidade, contribuindo assim com a formação desses educandos, muito especialmente, para o seu ingresso na universidade pública. É importante falar desse ponto da minha formação porque foi a partir dessa experiência que tive a plena certeza de que seguiria a carreira da docência em Geografia.

Dois meses após terminar o curso, vim morar no Rio de Janeiro e tinha como um dos meus objetivos primordiais a continuação da minha trajetória acadêmica nos cursos de pós-graduação em alguma das universidades públicas do estado. Entretanto, esse caminho foi sus-

penso momentaneamente por uma gravidez não planejada e pela dedicação à maternidade. Isso não impediu que eu seguisse a carreira docente, pois fui aprovada no concurso da Secretaria do Estado de Educação – SEEDUC em 2010 e 2012. Além disso, trabalhei como professora contratada nas prefeituras de Araruama e Saquarema. Nessa trajetória, tive contato com os mais diversos contextos sociais, atuando em escolas centrais, periféricas e favelas. Aprendi na prática que nem tudo que se estuda na universidade é aplicável, que há limites na transposição dos conhecimentos produzidos na academia para a escola e, nesse caminho, percebi as diferenças na existência de diversas situações de extremas complexidades e vulnerabilidades. Tentar exercer um trabalho de qualidade sempre foi um ponto crucial na minha trajetória e, por vezes, me perdi em meio a esse objetivo, pois a realidade que se desenhava me impedia, seja porque precisamos de uma sobrecarga absurda de trabalho para conseguirmos o mínimo de retorno salarial e/ou porque estamos diante de situações profissionais adversas.

Essa realidade poderia ter me retida à inércia ou me desanimado completamente, mas decidi que voltaria para a universidade com o fim de levar essas experiências e procurar possíveis soluções para os muitos desafios que enfrentei nessa caminhada. Uma dessas provocações à minha reflexão surgiu quando trabalhei em um curso de empreendedorismo<sup>1</sup> num dos Centros Integrados de Educação Pública - Ciep da cidade de Araruama – RJ. Ali saltou aos olhos uma contradição imensa: o discurso institucional do Estado que, utilizando-se de estratégias de manipulação da própria realidade dos alunos, buscava "amenizar" dificuldades socioeconômicas profundas e complexas, atreladas à precarização do trabalho e ao subemprego. Ao fazer isso, oferecia como resposta, com ênfase e direcionamento, a tese de que vender mercadorias no sinal de trânsito ou bolo de pote na escola<sup>2</sup> são opções conscientes e promissoras do mundo empreendedor. Não existia no currículo ou orientação desse curso nenhum tipo de problematização em torno da exploração, informalização ou *uberização*<sup>3</sup> do trabalho, tão presente no mundo desses alunos. Então, me coloquei na função de trazer esses questionamentos e procurar entender os interesses por trás da construção de contextos que justifiquem a realidade perversa da dominação do capital e suas consequências para a população mais pobre do nosso estado e país.

Essa experiência ocorrera no ano de 2017, período em que estávamos vivendo um cenário político delicado que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A pola-

---

<sup>1</sup> Este curso, assim como outros não obrigatórios no currículo formal, fazem parte dos itinerários formativos do novo Ensino Médio.

<sup>2</sup> Estes não são exemplos hipotéticos, são tópicos de conteúdos propostos na linha de trabalho do curso.

<sup>3</sup> Segundo Abílio (2020), a *uberização* trata-se de um amplo processo de informalização do trabalho, com mudanças significativas no setor informal, redefinindo as relações de trabalho, podendo ser compreendida como mais um passo no processo de flexibilização trabalhista como a conhecemos nas últimas décadas.

rização política começava a se desenhar no país com discursos violentos, inflamados e, muitas vezes, carregados de construções ideológicas gritantes e tendenciosas. Todo esse emaranhado de situações começou a reverberar nas minhas aulas quando passei a ser questionada cotidianamente pelos alunos sobre determinados conteúdos inerentes à ciência geográfica. A relativização em torno dos conteúdos passou a ser cada vez mais frequente e muitos deles expressavam suas posições, ostensivamente e sem nenhum constrangimento, a partir de meras opiniões descontextualizadas, carregadas de emoções afloradas pela polarização política entre visões progressistas e de extrema direita. Passou a ser comum escutar que a Terra é plana, o Brasil é um país comunista, os direitos trabalhistas são desnecessários, os problemas ambientais são invenções da “esquerda” e argumentos afins. O desenvolvimento do pensamento crítico ou multifacetado passou a ser interpretado como “doutrinação marxista” e qualquer possibilidade de problematização do sistema capitalista e da própria vulnerabilidade desses estudantes passou a ser inadequada.

Intrigada com esse contexto, busquei ferramentas de suporte em leituras e compartilhei com colegas minhas inquietações em busca de comparar experiências até “concluir”, como primeira hipótese, que grande parte dessa posições político-ideológicas expressas em sala de aula, que redundavam em violências e opressões, eram resultado do processo da desinformação estimulada pela volume gigantesco de *fake news* que atingem quase todos nós, sobretudo, pelas redes sociais e plataformas de mensagens instantâneas.

Assim, elaborei uma oficina com o propósito de debater o tema e planejei aplicar em vários segmentos de diversas escolas onde atuo. Entretanto, antes mesmo da concretização do projeto, a proposta foi interrompida pela pandemia da covid-19, o que impediu sua realização, nos obrigando a trabalhar em regime *home office* por quase 2 anos. Nesse tempo, o que se viu foi agravamento da disseminação de desinformações, particularmente em uma onda assustadora de negacionismos científicos que teve impacto preocupante no combate a um vírus letal, ainda sem tratamento, além do acirramento de disputas ideológicas vazias e pautadas nas mais diversas subjetividades emocionais.

O cenário ficou ainda mais complexo e minha inquietação, por conseguinte, se expandiu. O desdobramento de todo esse percurso e reflexões convergiu para minha participação no processo seletivo para a formação da primeira turma de mestrado profissional de Geografia em rede nacional com polo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi a oportunidade que encontrei de aprofundar meus estudos voltados para a prática docente e buscar respostas/soluções que pudessem ser aplicadas no ensino de Geografia da educação básica, a fim de valorizar não somente o pensamento crítico em torno dos conceitos da ciência geográfica, mas

também da consolidação da cidadania e o fortalecimento de uma sociedade justa e democrática. O ingresso no programa abriu outra perspectiva para o tema.

Levando esse debate para dentro da universidade e suas discussões, pude ampliar as investigações, tendo como escopo as considerações de como a disseminação desenfreada da desinformação/*fake news* na atualidade, categorias hoje discutidas como pós-verdade, gera uma distorção da percepção da realidade e compromete o desenvolvimento do ensino de geografia na educação básica das escolas brasileiras. Assim, tomando minha própria história e inquietações, e partindo desse pressuposto, procurei desenvolver o presente trabalho com intuito de buscar estratégias de enfrentamento a esse fenômeno que está diretamente atrelado a realidade moderna e que gera diversas consequências no processo de ensino/aprendizagem ao negar conhecimentos científicos, e propor visões distorcidas de conhecimentos essenciais a compreensão e leitura do mundo.

No desenvolvimento da pesquisa, alguns conceitos geográficos - com destaque para paisagem, lugar, território, redes e espaço geográfico foram considerados para contextualizar debates teóricos. A pesquisa se valeu de uma interlocução com discussões atuais que tangenciam teóricos da Comunicação e Sociologia para atender à proposta de construir estratégias de compreensão dos mecanismos da desinformação na sociedade atual e, desta forma, dificultar e/ou desconstruir *fake news* que impactam o desenvolvimento da educação geográfica.

Os objetivos do trabalho perpassam pela tentativa constante de analisar a ação de *fake news* em campos específicos e pertinentes da Ciência e educação Geográfica. Com essa finalidade, foi preciso buscar compreender de que forma o processo de disseminação da desinformação impacta na educação básica no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação. E a partir daí, buscamos a construção de nosso produto educacional, a saber, uma oficina, elaborada como estratégia de mediação didático-pedagógica para combater as *fake news* a partir da educação geográfica.

No primeiro capítulo, além da revisão bibliográfica que se centra nas teorias supracitadas da Geografia, a pesquisa buscou atualizar os debates sobre a pós verdade em que modelos de negócios baseados em algoritmos direcionam o comportamento dos indivíduos, facilitando ao acesso a um sem-número de informações voltadas ao consumo direto e indireto, impulsionando a desinformação/*fake news*. Assim, dou início as discussões tratando sobre o presente desafio de problematizar o ensino de Geografia na educação básica nesse contexto de pós verdade e, logo em seguida, estabeleço de que forma vivenciamos uma aproximação indesejável das *fake news* com a Geografia. Outro debate essencial no que se refere ao desenvolvimento dos meios de comunicação, é a sua capacidade de influenciar visões do mundo, se-

jam elas de cunho social, econômico, social, político, moral ou comportamental. Assim, resaltei as influências ideológicas dos referidos meios de comunicação na formação cidadã no contexto dos Regime Disciplinar e de Informação. A reflexão aqui proposta toma como viés debater cidadania considerando a formação da democracia e a relação intrínseca entre esses dois conceitos.

Para explorar essas relações, trouxe a contribuição da Marilena Chauí (2019) ao afirmar que a democracia é reduzida a um regime político baseado na ideia da cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta, no processo eleitoral da escolha dos representantes, rotatividade dos governantes e soluções técnicas para problemas econômicos e atuais. Segundo a autora, essa democracia é a definição liberal e no próprio conceito atrelado em ideais democráticos, é possível ir além daquilo que o liberalismo pressupõe, pois é difícil a consolidação da democracia numa sociedade dividida por classes e a manutenção de princípios como igualdade e liberdade nesse contexto. Deste modo, o ideal de democracia precisa sobrepor os interesses atrelados ao sistema capitalista e buscar a consolidação de uma cidadania que traga não apenas a efetivação de direitos, mas também a possibilidade objetiva de transformação social.

Conforme a autora, a marca da democracia moderna precisa permitir a passagem da democracia liberal à democracia social e, assim, somente a classe dominada ou as chamadas “minorias” reivindicam direitos e criam novos direitos (Chauí, 2019).

Dessa forma, a ideia de poder deve estar atrelada à sociedade e não ao governante. Os eleitores precisam ser vistos como sujeitos políticos.

Dizemos que uma sociedade – e não um simples regime de governo- é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e da minoria, institui algo mais profundo, que é a condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (Chauí, 2019, p 16)

Assim, é possível apontar que o regime democrático é um grande desafio na sociedade brasileira que se configura como clientelista, burocrática e com privilégios absolutos para a camada dominante em detrimento das camadas populares. O grande fosso desigual presente na sociedade brasileira bloqueia a democracia e dificulta a instituição de direitos que é a base da consolidação da cidadania. Afinal de contas, os dois conceitos são intrínsecos e determinantes. Diante disso, o questionamento centra-se em como buscar a efetivação de uma democracia frente a tantos desafios estruturais e acrescida por novos reptos ligados ao desenvolvimento e influência dos meios de comunicação tradicionais e, mais recentemente, digitais.

Lana Cavalcanti (2010) afirma que cidadania tem a ver com a vida em sociedade, e isso é objeto de estudo da Geografia. A escola precisa ajudar o estudante a entender o espaço público como uma produção social e de responsabilidade de todos. Portanto, o professor forma cidadãos quando dá ferramentas para que o aluno tenha consciência da participação da vida social. Diante disso, é preciso buscar subsídios para a efetivação dessa cidadania em um contexto de realidade cada vez mais desenhada sob a influência do mundo digital.

Dessa forma, é necessário falar de uma nova face da democracia que é atravessada pela realidade pautada no mundo digital, ou seja, diretamente ligada ao avanço da internet e das mídias sociais no atual processo de informatização, dando ênfase ao conceito de *Infocracia*, estabelecido pelo teórico Byun Chul Han (2022), e suas consequências ligadas ao campo da ciência geográfica.

Ainda no referido capítulo, alguns apontamentos foram levantados para um embate possível nas escolas e na Geografia, ou seja, a relevância do pensamento geográfico e da Geografia Escolar diante dessa realidade. Para isso, foi necessário avaliar de que maneira se dá o entrave entre o digital e analógico nas estruturas escolares, sobretudo nas escolas públicas e suas deficiências no que se refere a disponibilidade de recursos tecnológicos condizentes com o avanço informacional e os desafios diante de uma geração nativa dos meios virtuais e digitais. Por fim, é estabelecida uma análise teórico-conceitual da relação entre raciocínios geográficos e o falseamento da realidade a partir da proliferação de *fake news* e o papel primordial do professor de Geografia diante desse dado contemporâneo.

Para tanto, o presente trabalho realizou, no segundo capítulo, a análise da aplicação de questionários quantitativos objetivos e subjetivos em uma turma do curso de Formação de Professores do Colégio Estadual Edmundo Silva, situado da região das Baixadas Litorâneas, cidade de Araruama, com a finalidade de traçar um perfil socioeconômico dos alunos, assim como a frequência do acesso à internet e a aparelhos tecnológicos informatizados, além da investigação sobre o contato com *fake news* e possíveis reações em relação a sua disseminação e seus desdobramentos. Estes dados contribuem para embasar parcialmente os conteúdos e abordagens da oficina sobre o combate às *fake news*, posteriormente aplicada.

Após essa etapa, o terceiro capítulo buscou sistematizar os resultados da aplicação de oficina de combate às *fake news* na referida turma com dados quantitativos e debates específicos, visando compreender seus impactos na educação geográfica.

Importante pontuar que a turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi específica do curso de Formação de Professores (também denominado de Curso Normal) justamente por se tratar não apenas de um segmento de ensino, mas também de um curso técnico

de formação de possíveis futuros docentes e, por isso mesmo, essenciais na luta pela valorização do conhecimento e superação dos processos de desinformação que se estabelece a partir do falseamento da realidade em todas as modalidades e segmentos da educação básica.

Assim, o produto final ou recurso pedagógico da presente pesquisa, foi a oficina de combate às *fake news*, dividida em três etapas de aplicação. Os resultados colhidos a partir dos debates enriquecedores dos encontros na atividade, foram sistematizados em forma de cartilha como sugestão de recurso metodológico que pode ser utilizado por outros docentes em suas mais diversas ações em sala de aula (ou fora dela) no debate sobre o combate à desinformação atrelada a uma educação geográfica que leve essas complexidades recentes em consideração.

## 1 DESAFIOS DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PÓS-VERDADE

Inicialmente, é preciso elencar algumas considerações a respeito do ensino de Geografia. Para isso, trago a contribuição de alguns autores que se debruçam na delimitação do conceito e na sua efetivação a partir de práticas pedagógicas.

Segundo Cavalcanti (2013, p. 25), “para cumprir os objetivos de ensino de Geografia, é preciso que organizem os conteúdos que sejam significativos e relevantes”. Diante dessa demanda, é importante também que o professor de Geografia mobilize conceitos e princípios da Geografia acadêmica como lugar, paisagem, território, espaço, sociedade, além dos princípios de localização, delimitação, rede, escala e conexão. Para Cavalcanti (2013), o ensino de Geografia permite que os alunos alcancem maior autonomia na tomada de decisões, mas é necessário que haja uma ligação entre o conhecimento cotidiano com aquele consolidado pela ciência.

Segundo publicação da revista Nova Escola, em entrevista com a mesma Lana Cavalcanti (2010), fica claro que os desafios no ensino de Geografia na escola brasileira são baseados em diversos modelos educacionais. Na década de 1970, por exemplo, a tendência de ensino era baseada no trinômio: “natureza, homem e economia”, conceitos utilizados de forma fragmentada e isolada. A partir de 1980, a disciplina passa por mudanças significativas e a Geografia Crítica aflora como possibilidade de pensar o espaço a partir da evolução da Ciência geográfica. Dessa forma, diante de vários problemas sociais presentes no Brasil entre 1980 e 1990, a Geografia passa a questionar a sociedade capitalista a partir da análise das contradições intrínsecas a este modelo. Diante de tamanha complexidade, pensar na forma de conciliar a Geografia no âmbito escolar é engajá-la no cotidiano dos alunos e, dessa forma, efetivá-la a partir de tal interação, sem desvalorizar o desenvolvimento de aspectos cognitivos pelo ensino de Geografia.

Diante do novo contexto social que apresenta a desinformação como dado concreto a partir do desenvolvimento das novas redes de informação, é de extrema importância o questionamento sobre o papel do professor para combater as consequências negativas da proliferação de *fake news* no âmbito escolar em todas as áreas de conhecimento, inclusive nas aulas de Geografia.

É imprescindível considerar que recentemente houve um avanço da rede mundial de computadores, munidos de um acervo de informações e notícias diversas. Esse dado pode ser

uma ferramenta primordial para o profissional de educação e sua relação com o aluno na busca por melhores resultados no processo de ensino/aprendizagem e no desenvolvimento da percepção crítica no processo de articulação do conhecimento.

Segundo Vasconcellos (2015), as mudanças pedagógicas a partir do advento da internet são bastante difíceis de serem assimiladas e implantadas nas escolas, devido à velocidade com que ocorrem. Atualmente, ter um contato direto com as mudanças e inovações do setor tecnológico de uma forma prévia é uma premissa para não se tornar um excluído digital.

Conforme considera Moran (2004), a internet é uma mídia que estimula a motivação dos alunos no intuito de trazer novidades e possibilidades de pesquisa que podem facilitar o acesso ao conhecimento e contribuir decisivamente para o desenvolvimento da educação. Se torna, assim, uma ferramenta computacional utilizada como fonte de informações sobre a vida real num contexto que pode ser utilizado com as disciplinas escolares contribuindo para a construção do conhecimento.

Ainda segundo o autor, a distância deixa de ser uma exclusividade geográfica e passa a ser uma distância digital. A informação atualmente não precisa necessariamente passar pela autorização de emissoras e editoras de jornais ou revistas; basta que seja alocada nas páginas pessoais que são individuais, e independente de serem comprometidas com fatos e ideias cientificamente corretas. Assim, mesmo sendo uma mídia de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, é possível perceber a existência de incontáveis temas que podem ser considerados superficiais e/ou irrelevantes do ponto de vista educacional, sobretudo, pelo uso de redes sociais.

Em nosso campo de atuação, segundo Cavalcanti (2014), a Geografia Escolar se difere da acadêmica, pois a escola possui lógica e metodologias próprias. A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e saberes cotidianos. É nesse espaço que se desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática por um período contínuo e extenso. Deve-se, assim, assegurar a formação cultural e científica para uma vida profissional e cidadã. Em suas atividades cotidianas, alunos e professores constroem a Geografia.

Na perspectiva de desenvolvimento do pensamento geográfico, Cavalcanti (2019) afirma que o pensamento geográfico traz diversas questões e desdobramentos e, para isso, precisamos entender de que maneira esse pensamento geográfico se constitui. Existe uma forma de pensar geograficamente? Pode-se afirmar, portanto, que essa forma de pensar geograficamente se dá a partir de conceitos.

Há de se considerar a importância da ciência no sentido de construir conceitos, princípios, linguagens e teorias para explicar a dinâmica da realidade. Afinal de contas, o conheci-

mento produzido por profissionais de Geografia interessa não só ao campo específico da área, mas à sociedade como um todo. Sua presença na educação básica é fundamental na formação de todos os cidadãos para que possam viver o mundo e compreendê-lo melhor. Entretanto, essa compreensão pode ir além daquilo que é ditado exclusivamente por teorias científicas. Adiante, trago considerações que problematizam esse dado.

Conduzir os conceitos e os conteúdos no intuito de ressignificar o ensino da Geografia é não somente e unicamente se ater a estes conceitos. A adoção de aprendizagens ativas em que os alunos se situem como sujeitos de seu processo de forma crítica nas abordagens permeiam o ensino da Geografia. A formação do pensamento geográfico depende de orientações teóricas, metodológicas e pedagógico-didáticas na produção da ciência geográfica e nas concepções de ensino e aprendizagem dos alunos. É importante alinhar método/pesquisa e Geografia Escolar para traçar o caminho da construção efetiva desse pensamento geográfico.

Cavalcanti (2014), afirma que o processo de aprendizagem é composto por três etapas: pensamento prévio, a leitura do seu cotidiano e o embasamento teórico acadêmico oferecido pelo professor. Um dos desafios para o professor na atualidade é entender como esse pensamento prévio atrelado à leitura do cotidiano pode ser utilizado como parte do processo de desenvolvimento e consolidação do conhecimento.

Nesse ponto se concentra o fenômeno da desinformação propagada pelas *fake news*, intrínseca ao atual contexto de informatização, em vários conteúdos e abordagens no campo da Geografia.

Para instrumentalizar ferramentas para este cenário, é possível fazer uma distinção entre educação geográfica e ensino de Geografia. A princípio, observa-se que os termos “educação e ensino” não são sinônimos, pois a educação é mais abrangente que o ensino, já que este último se encontra associado a determinado conhecimento, enquanto a educação aparece como processo de socialização mais complexo.

Em relação à Geografia, a aprendizagem não pode se restringir ao conteúdo fragmentado e descontextualizado, mas buscar a reflexão sobre acontecimentos espaciais que vão além da área de conhecimento e que esteja diretamente ligada à forma como o aluno compreende sua própria vivência nessa espacialidade. É busca da possibilidade de ultrapassar o ensino de Geografia para uma perspectiva de educar-se pela Geografia. Gonzalez (2010, p. 40) complementa esse raciocínio ao ponderar que o papel da Geografia educativa é decisivo na contextualização para investigar as relações sociais que aparecem no bairro, no povo no qual se produz recrutamento do alunado.

Assim, deve-se considerar os problemas da sociedade no saber escolar em diversas escalas para viabilizar a construção do conhecimento. Este ponto converge para a percepção de Cavalcanti (2013), ao afirmar enfatizar uma valorização do conhecimento cotidiano do aluno. É o tempo e o espaço do aluno, da sua formação contínua e que não cessa.

Há aí o diálogo com outra inquietação levantada por Paulo Freire (2013) para o qual todos e todo o material e imaterial produzido por todos educam a todo o tempo e o tempo inteiro em todos os lugares. Todos são educados por todos, inclusive quando dormem. Na prática, estes atores pontuam o direcionamento de um olhar que toma a sistematização da educação geográfica tendo como base a análise do mundo em suas subjetividades e adequações do indivíduo à sociedade e em toda complexidade por trás dessa relação.

Demo (1995) acrescenta que o ensino reprodutivista dos conteúdos aprisiona o ensino e reduz, junto a ele, a formação do humano. De outra ponta, lembra ele, o ensino dentro da lógica da educação pode transpor esse reducionismo e incentivar o aluno a aprender a aprender.

Portanto, nosso debate se centra na ideia de que o espaço geográfico é formado por aspectos naturais e pela interação humana. A análise desse espaço precisa unir essas duas pontas com o intuito de não apenas reproduzir conteúdos fragmentados, mas fazer o aluno se apropriar de imagens e informações que possam trazer a percepção de que ele faz parte de toda complexidade por trás da formação e transformação desse espaço. A educação Geográfica se expressa fortemente nessa apropriação que vai além do controle formal da educação (Brandão, 2007) e prioriza a vida e as subjetividades das relações humanas e espaciais.

### **1.1 Fake news: aproximações indesejáveis com a Geografia**

A ideia de *fake news* é compreendida aqui como uma instância da desinformação, amplamente disseminada em vários níveis cotidianos e formas de acessos, independentemente de faixa etária e/ou camada social. Tandoc Jr., Wei Lime Ling (2017) destacam seis categorias para a compreensão deste fenômeno, amparadas em distintos estudos acadêmicos: 1) sátiras de notícias; 2) paródias de notícias; 3) fabricação de notícias; 4) manipulação de fotografias; 5) publicidade e relações públicas; e, por fim, 6) propaganda política (Tandoc Jr.; Weilim; Ling, 2017, p.137). Conforme ponderam estes autores, as *fake news* suscitam reflexões sobre a natureza da “notícia real” e consideram que as notícias são “suposta e normativamente” ba-

seadas na verdade, o que faz da expressão *fake news* um “oxímoro”, ou seja, o uso conjunto de palavras de sentido contraditório (Tandoc Jr.; Wei Lim; Ling, 2017, p.140).

Notícia – não limitada ao campo comunicacional -, para o que nos interessa, é compreendida aqui como aquela (des)informação que é acessada ou repercutida e que assume um status de narrativa, de “verdade” direcionada, amparada ou não numa lógica racional<sup>4</sup>. Aquela que deliberadamente quer disputar uma narrativa, disputar o sentido das histórias e concepções. Desinformação esta que estabelece um lugar de conflito, por si só, com os conteúdos educacionais de sala de aula, dificultando o processo ensino/aprendizagem

Existem demandas diferentes diante das novas territorialidades impostas por um contexto espacial que tem apresentado grande complexidade. Assim é que o mundo atual considera como primordial a existência de uma sociedade da informação onde a velocidade da transmissão de dados facilita o acesso ao conhecimento numa realidade onde tempo e espaço apresentam dimensões diferenciadas impulsionadas por essa agilidade condicionada ao recente desenvolvimento técnico informacional. Entretanto, é preciso fazer leituras de paisagens que carregam essas marcas considerando suas complexidades diante de um contexto que incorpore as diferenças e consequências desse processo. Milton Santos (2014) afirma que as diferenças acentuadas numa relação paradoxal com a homogeneização dos espaços e sociedade pode ser tratada como uma globalização perversa que acentua disparidades sociais, violências, degradação ambiental e segregação que constituem formas diferentes de configurações espaciais.

Cavalcanti (2006, p. 30) indica que o atual contexto é de nova cultura numa espacialidade complexa e que necessita de uma análise mais ampla. Assim é preciso buscar os caminhos metodológicos que nos permitam encontrar o sentido da Geografia Escolar diante dessas novas demandas do mundo e que priorize a possibilidade de desenvolver raciocínios geográficos através de um olhar espacial que permita a compreensão da sociedade, pois não necessariamente, as informações na “era da informação”<sup>5</sup> darão conta de explicar sozinhas a realidade do mundo, pois dificilmente serão guardadas na sua totalidade.

---

<sup>4</sup> Segundo pesquisa elaborada pela First Draft - uma das maiores organizações sem fins lucrativos do mundo focada em pesquisa e prática para lidar com desinformação, que reuniu redes sociais e mais de 40 plataformas digitais de jornalismo e checagem para estudar o combate de notícias falsas e que se debruça sobre a desordem da informação, seus resultados definiram *disinformation* como a informação falsa espalhada de forma deliberada e consciente, a *misinformation* como a informação falsa que é transmitida sem intenção, e a *mal-information* aquela que através de informações verdadeiras tiradas de contexto se torna desinformação. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/educacao/2022/06/01/precisamos-falar-sobre-fake-news/> Acessado em 04/16/2023.

<sup>5</sup> A era da informação é o atual período técnico e científico em que estamos inseridos, caracterizado pelo rápido surgimento e aprimoramento das tecnologias da informação e da comunicação. Esse processo faz com que a distância física entre os territórios deixe de ser um impeditivo para a conexão, criando assim um espaço organizado em redes em que há um intenso fluxo de informações, capitais, mercadorias e pessoas.

O sentido da Geografia Escolar perpassa por essa busca do conhecimento geográfico efetivo e não apenas pelo acesso a uma gama de informações fragmentadas e, frequentemente, descontextualizadas da realidade cotidiana dos alunos dentro de uma realidade que possibilita acesso imediato a diversos dados, mas não valoriza a forma como buscamos e sintetizamos esse arcabouço de temas, muitas vezes, absorvidos de forma superficial e sem aprofundamento de análise.

Cavalcanti (2005, p. 71) aponta que a aprendizagem significativa é resultado da construção do conhecimento. Esta, portanto, segundo Callai (2009, p. 94), só se efetiva a partir da utilização de conceitos e categorias que permitam uma análise geográfica da sociedade

O processo de globalização une e separa lugares e espaços. Unir no sentido de encurtar distâncias a partir do desenvolvimento dessas tecnologias de informação. Ao mesmo tempo, disputa hegemonia no mercado global e, portanto, separa e causa conflitos entre territórios. Santos (2014) afirma que a globalização institui um totalitarismo que vem excluindo a democracia a partir da valorização da liberdade humana que corrobora e é direcionada por uma democracia de mercado, em razão de um estímulo a competitividade que tem a desigualdade e a exclusão como norma imposta pelos interesses de organismos mundiais, como Banco Mundial, Unesco e FMI.

Diante desse quadro, não há imparcialidade na forma como a sociedade impõe seus interesses ideológicos numa lógica de dominação do capital. E, obviamente, a era da informação caminha no mesmo sentido de promover e acentuar disparidades sociais. Há uma tendência atual de valorizar a quantificação a partir da matematização da existência, além do estímulo a pesquisas que atuam como formadoras de opinião de forma indiscutível, ou seja, carregam a verdade absoluta sobre determinado assunto. Isso causa empobrecimento de ideias e morte da política (Callai; Zeni, 2011, p. 75), um processo de alienação que corrobora para uma democracia que, ao invés de atender interesses do cidadão, atende interesses hegemônicos.

O Banco [Mundial] da mesma forma que o Fundo [Monetário Internacional] tem sido utilizado como instrumento de política externa dos países desenvolvidos no sentido de realização de reformas estruturais nos países em desenvolvimento que refletem os princípios básicos do liberalismo econômico, mas não refletem necessariamente os interesses da maioria da população nesses países (Gonçalves, 1994 apud Santos, 2014, p. 335).

Esse processo de alienação e totalitarismos reflete diretamente no campo da educação, pois também se transforma em quantificações a partir da priorização de índices e resultados que devem ser cumpridos, colaborando para uma fragmentação do conhecimento, empobre-

cimento moral e intelectual do cidadão, pois passa enxergar o mundo de forma isolada, descontextualizada e permeado por um sentimento homogeneizador.

Considerando as complexidades socioespaciais que estão embutidas na nova era da informação, é preciso discutir de que maneira o acesso a diversos conteúdos pode ser utilizado para reforçar uma realidade já distorcida e organizada com base em interesses específicos que não necessariamente estão em consonância com a construção de uma cidadania ampla e com um processo democrático que valorize uma visão crítica acerca da realidade vivenciada por cada grupo social em sua espacialidade. Cabe aqui, uma abordagem mais detalhada sobre o esquema de informação/desinformação e seus mecanismos de controle político-ideológico a partir da disseminação desenfreada de *fake news*. Entretanto, antes de analisar de maneira minuciosa o fenômeno da *pós-verdade*<sup>6</sup> no atual contexto de expansão do sistema capitalista, é importante perceber que os meios de comunicação sempre exerceram influência na construção de posicionamentos ideológicos específicos e temporais.

## **1.2 Regimes disciplinar e de informação: influências ideológicas nos meios de comunicação e na formação cidadã**

Os meios de comunicação cumprem um papel inequívoco de conformação de visões de mundo, influências culturais e comportamentais, direcionamentos morais, políticos, econômicos, religiosos e sociais. Ao longo do século XX, sua presença foi sentida sob o ritmo das tecnologias que massificavam as notícias – e os prazeres -, como o rádio e a TV.

O rádio nasceu no país, oficialmente, em 7 de setembro de 1922, nas comemorações do centenário da Independência do Brasil, com a transmissão, à distância e sem fios, do pronunciamento do então presidente Epitácio Pessoa na inauguração da radiotelefonia brasileira. Tornou-se um fenômeno de comunicação que se popularizou muito rapidamente pela velocidade das notícias e pelo entretenimento que proporcionava de norte a sul do país (ABERT, 2023).

Já a TV estreou no Brasil por volta de 1950 (Abreu *et al*, 2021) e embora tenha levado um pouco mais de tempo para atingir maiores públicos – na sua inauguração havia apenas duzentos aparelhos em todo o território nacional, importados dos Estados Unidos pelo jorna-

---

<sup>6</sup> O dicionário Oxford (Midgley, 2016) descreve *Pós-Verdade* como um adjetivo relacionado a circunstâncias em que os fatos influenciam menos a opinião pública do que apelos à emoção ou às crenças pessoais.

lista Assis Chateaubriand, que teimou em trazer para o país esse novo veículo – sua importância como formadora de opinião ao longo das décadas seguintes foi incontestável. Na década de 1960 seu uso se consolidou e, a partir daí, o país viu surgir emissoras novas e diversas e um aumento do número de telespectadores.

Os articuladores do golpe de 1964 e as movimentações que culminaram no Regime Militar no decorrer desse período, tiveram relação direta com a disseminação dessa nova mídia como forma de marcar seus posicionamentos em larga escala por meio dos veículos de comunicação ao tempo que impunham direcionamentos políticos no novo contexto social através da censura e da manipulação de massa atrelada às programações.

[...] os meios de comunicação de massa se transformaram no veículo através do qual o regime poderia persuadir, impor e difundir seus posicionamentos, além de ser a forma de manter o status quo após o golpe (Mattos, 1990).

No período, e ainda muito tempo depois, a preponderância sobre os meios de comunicação foi uma ferramenta formidável de controle social, como o que foi usado sob o regime militar brasileiro e outros regimes autoritários, mas o mesmo pode ser dito sobre outras formas de governo. Qual a diferença? Com os avanços tecnológicos cada vez mais complexos faz-se necessário primeiro considerar as diferenças essenciais e a potência da influência imposta por esses meios de comunicação tradicionais e aqueles que hoje se desenvolvem diante do novo processo de expansão informacional.

Byung-Chul Han (2022) analisa essas duas perspectivas avaliando que, num contexto nos quais os dois modelos se inserem, existe para o primeiro, tradicional, um Regime Disciplinar que está atrelado ao capitalismo industrial, e para o outro, das mídias originalmente digitais, um Regime de Informação controlado por algoritmos e por inteligência artificial que determinam processos sociais, econômicos e políticos que estão acoplados ao capitalismo de informação (Han, 2022).

Para explicar esses dois conceitos, o autor recorre a Michel Foucault e como ele discorre sobre a disciplina agindo como elemento de controle incorporado. Foucault utiliza a imagem de “corpos dóceis” e passivos, conformados às demandas das máquinas, energias voltadas à produção industrial, sob o olhar atento e rígido do sistema que os conduz no Regime Disciplinar. São submetidos a técnicas disciplinares que valorizam o trabalho e considera o isolamento como meio de dominação e de submissão.

Em contraponto, o Regime de Informação, atual e dinâmico, é onde o sujeito é moldado para ser livre, autêntico e criativo, numa estratégia de domínio oposta, mas ainda assim

sumamente eficaz. Neste ponto específico, podemos trazer a contribuição de Haesbaert (2014) ao analisar as sociedades biopolíticas de in-segurança a partir de uma fundamentação baseada na visão de Foucault com debates pertinentes sobre biopolítica e a questão da segurança. O panóptico foucaultiano com celas isoladas umas das outras, símbolo do regime disciplinar, em nada deveria se adequar como o novo regime de informação onde a vigilância ocorre por meio de dados. Entretanto, existe uma relação entre o que Han chama de “Regime de Informação” e o que Foucault chama de poder de segurança biopolítica das massas ou da população num mecanismo de controle com ênfase no bio-poder, ou seja, o poder sobre a vida. Para Foucault:

As técnicas do biopoder operaram também como fatores de segregação e da hierarquização social. (...) garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia possibilitando também o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos, à expansão das forças produtivas e à repartição diferencial do lucro. (Foucault, 1985, p.133)

Assim, essa percepção está diretamente ligada com os pressupostos de dominação do sistema capitalista, não apenas pelo ordenamento disciplinar através de espaços de controle que visavam a reprodução de indivíduos dóceis e produtivos, mas também, por meio da segurança biopolítica no intuito de minimizar possíveis riscos e garantir novos mecanismos de dominação em outras escalas.

Haesbaert (2014) afirma que é preciso analisar técnicas de poder que a cada momento são construídas, sejam elas legais ou jurídicas, disciplinares ou de segurança. Para ele, essas técnicas têm na modificação do espaço e territórios um de seus principais elementos constituintes. A indagação perpassa também pela inquietação de Foucault (2008) ao procurar entender se tecnologias de segurança garantem uma sociedade de segurança. Para ele, espaços de segurança apresentam distinções esquemáticas de espacialidades dominantes em cada tipo de sociedade. A soberania diz respeito aos limites do território; a disciplina se configuraria no controle dos corpos dos indivíduos e a segurança está ligado ao comando “da vida”, do homem enquanto espécie, ou seja, do conjunto de controle da população.

Esses aspectos são de extrema relevância quando consideramos que, para além do regime de informação, ponto característico do capitalismo informacional, percebemos similaridades em outros organismos diversos que objetiva o controle de massas, seja pela própria informatização, pela disciplina ou por mecanismos de segurança através de regulamentações biopolíticas que visam sempre reproduzir os artifícios que constituem a garantia de poder dentro da organização do Estado e seus espaços de dominação na lógica do sistema vigente.

Atualmente, as pessoas se sentem livres, apesar de serem vigiadas permanentemente. É um sentimento de liberdade que justifica e assegura a dominação.

O capitalismo da informação se apropria das técnicas de poder neoliberais. Em oposição às técnicas do poder do regime disciplinar, não trabalham com coação e interdições, mas com estímulos positivos. Exploram a liberdade, em vez de reprimir. (Han, 2022, p. 17)

Ainda sobre esse aspecto, reputo novamente a contribuição de Haesbaert (2014) em sua leitura de sociedade contemporânea, baseado nos desdobramentos de Foucault, como uma sociedade de segurança ou de controle a partir da biopolítica e de processos sociais que visam o controle de territórios. Segundo ele:

Em uma perspectiva geográfica, uma das questões centrais, hoje, é a do convívio entre a rápida proliferação de novas e sofisticadas tecnologias informacionais de controle territorial e a retomada, também crescente, de velhos processos de territorialização (construção de muros e cercas), ambos acionados fundamentalmente em nome da segurança (Haesbaert, 2014, p.159)

Para o autor, o processo de contenção territorial se dá numa perspectiva que perpassa por velhos processos de territorialização, mas também admite fenômenos típicos da contemporaneidade (as próprias tecnologias informacionais). Todas elas tendo como principal premissa a proliferação de mecanismos de poder, controle e reconfiguração de territórios dentro dessa lógica socioespacial.

Por fim, Haesbaert (2014) reflete sobre a aplicação de estruturas de poder na contemporaneidade, mas utiliza as palavras “in-segurança” e “des-controle” numa clara provocação para chamar a atenção da ambiguidade desses termos aplicados no referido contexto contemporâneo, especialmente na realidade brasileira e latino-americana.

Ilustrativamente, é possível notar, então, a distinção da imposição ideológica utilizada pela Ditadura Militar como um regime de controle e repressão no intuito de disciplinar corpos com objetivos bem definidos. Este foi um Regime Disciplinar que submeteu pessoas a se adequarem aos pressupostos do sistema capitalista a partir de uma extensa lógica de dominação. James Gørgen (2009) expõe, em seus estudos sobre os conglomerados de comunicação no Brasil, as estratégias usadas nesse período, demonstrando articulações pensadas a médio e longo prazo pelo Regime, visando atingir no cotidiano as visões de mundo da população:

Com a ditadura militar, passa para a ordem do dia o projeto do Estado brasileiro de transformar a comunicação social em uma das salvaguardas da política de segurança nacional. Ao lado da infraestrutura de comunicações interpessoais (telefonía), o rádio e a televisão assumem o posto de instrumentos estratégicos para a manutenção da coesão social, língua pátria e identidade nacional. [...] Neste ambiente, nasce a televisão que iria hegemonizar os mercados e sistemas de comunicação no Brasil pelos próximos 40 anos. Partindo de uma família de empresários que já praticava propriedade cruzada no setor de rádios e jornais, e usando subterfúgios para receber capital estrangeiro vedado pela Constituição, a TV Globo valeu-se sobremaneira da política de segurança nacional dos militares para formar uma vasta rede de relações políticas com grupos regionais em todos os estados brasileiros. A estrutura desenha-

da pelos estrategistas da Globo no final dos anos 60 transformou-se na configuração preferencial de todas as redes que vieram depois. [...] O suporte do Estado brasileiro não para neste primeiro impulso. Além da política de financiamento por meio da publicidade oficial, se mostra fundamental o apoio dos governos estaduais e municipais na interiorização do sinal de televisão. (Görger, 2009, p.487)

Neste momento, vê-se que os meios de comunicação tradicionais – rádio e, sobretudo, a TV - aparecem como peças articuladoras para conduzir as pessoas a uma visão unilateral e homogênea de país, a se tornarem mais dóceis e passivas, prontas a consumirem não apenas entretenimento, mas também posicionamentos políticos e ideológicos de uma teia que nublava e mantinham sob controle qualquer outro acesso a informações desinteressantes ao contexto socioespacial dessa época autoritária.

Este recorte mostra, em contraponto, que os desafios impostos pelo Regime de Informação, por sua vez, são, por conceito – e ainda mais pela sua *práxis* – muito mais complexos.

No corrente século XXI, em que o processo de globalização jaz consolidado em níveis bastante profundos, não há como dizer que o Regime Disciplinar foi vencido pelo da Informação. Não houve disputa nem derrota. Na verdade, ambos estão do mesmo lado, apenas em gerações diferentes, coexistindo quase como família. O que pesa é a forma, a capilaridade e a absorção dos modelos nos quais cada um deles nos insere. Alguns paradigmas e/ou sistemas estabelecidos reagem diferente aos impactos dos dois regimes. A democracia é um exemplo importantíssimo disso.

Em um regime de governo autoritário, em que as ações disciplinadoras transparecem obviamente mais evidentes - ou num de viés não autoritário, em que o controle subjaz em mecanismos menos visíveis -, o Regime Disciplinar age pela conformação dos comportamentos pela vigilância constante, internalizada nos reclusos do panóptico:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. (Foucault, 2014, p.198)

Trata-se da interiorização da vigilância em que a espacialidade age como inclusão e isolamento, garantindo a invisibilidade dos indivíduos isolados, ao mesmo tempo em que estão no centro da visibilidade de quem os controla. Alunos segmentados em salas de aula, vigiados por professores, inspetores, coordenação também se autorregulam, se perfilam e institucionalizam na densidade das regras massivas.

No Regime da Informação o controle não é a vigilância pelo isolamento visível ao poder, mas pelas conexões estabelecidas na comunicação alegremente aceita pelos indivíduos. E é aí que ocorre a vigilância e o controle: na praça aberta do cotidiano, *transparente* e divertida, desejável, visível e alegre em que fazemos questão de estar, sentindo-nos livres da coação externa, como Han analisa: “no regime da Informação, as pessoas se empenham por si mesmas à visibilidade, enquanto no regime disciplinar isso lhes é imposto” (2022, p. 14). A “prisão” panóptica foucaultiana da escola se redimensiona, assim, na medida em que nossos alunos agora são presos à informação onipresente do mundo virtual das novas tecnologias, que não necessariamente é a mesma dos conteúdos formais das disciplinas como a Geografia, mas àqueles que ilusão de liberdade lhe induz a consumir, mesmo durante as aulas.

E se a escola para eles e boa parte da população, reconhecida pelo seu lugar de vivência, de pertencimento, é questionada como instituição por ondas de (des)informações que relativizam esse lugar concretamente estabelecido, que dizer de um conceito abstrato, solto no ar para muitos deles, como a democracia?

É importante ressaltar, então, que no século XXI essas novas tecnologias e espaços de informação e comunicação ampliaram a participação do cidadão na política fortalecendo a base para os pré-requisitos do exercício da cidadania que culmina na existência de uma democracia. Porém, a forma como alguns desses indivíduos filtram a quantidade de informações processadas, sobretudo pelas redes sociais, torna-se um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que aumenta e promove esta participação política, também pode significar o retrocesso de debates democráticos importantes, tem se tornado frequente e cada vez mais presente a proliferação de discursos de ódio travestidos de liberdade de expressão e a disseminação de notícias falsas (*fake news*, hoje quase uma indústria). Elas geram maior desconfiança na veracidade das informações nas redes sociais ou até mesmo nos veículos da mídia tradicional como a televisão e o rádio. De outra ponta, somam-se a isso os graves problemas históricos encontrados no ensino brasileiro, muito particularmente a educação pública, em que políticas de Estado se alinham com visões tecnicistas e funcionalistas de mercado, pouco críticas socialmente e desconexas das demandas reais impostas por cenários importantes, como o mundo digital que vivemos hoje. Um conflito desigual entre o capital e o direito pleno à cidadania.

O controle exercido pelas redes sociais hoje (Regime de Informação ou, seu termo similar, Capitalismo de Informação) impacta diretamente na percepção de valores que embasam direitos e deveres constitucionais, distorcendo, pela desinformação, ideias e conceitos que são o chão da institucionalidade do Estado, da democracia e do exercício da cidadania.

Isto é observado na afirmação de Demerval Saviani (2008), para quem ser cidadão e participar ativamente na vida em sociedade é necessário o acesso à cultura letrada e, juntamente com isso, a formação de valores morais, éticos e estéticos do respeito e do diálogo. É neste contexto que a educação escolar se constitui num instrumento importante para esse exercício, sobretudo diante dos desafios impostos pela desinformação cada vez mais presente na sociedade informatizada, especialmente pelo uso indevido das redes sociais. Esse é o debate que precisa ser fortalecido e atualizado junto aos novos desafios.

A escola para a cidadania, proporciona, além do acesso ao conhecimento, a capacidade de construir e operar conceitos, formação de valores e normas para a experiência na vida pública de forma crítica e consciente para combater, assim, os ideais impostos pelo sistema capitalista global e seus interesses hegemônicos e excludentes.

Não há que se falar em ser cidadão do mundo sem antes ser cidadão do lugar onde vive. E a cidadania, sem dúvida, se aprende. É na escola que iniciamos o nosso aprendizado sobre como sermos cidadãos. É lá que temos as primeiras noções sobre direitos e deveres, ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que regem a sociedade. Cabe à escola o importante resgate dos valores ligados à identidade e ao pertencimento, ferramentas importantíssimas para a atuação cidadã no espaço público local. Espera-se que a concretização de uma cidadania local seja o ponto de partida para a participação cidadã em todos os níveis, para que, finalmente, se efetive o Estado Democrático de Direito proclamado pela nossa Constituição Federal/88. Somente após essa efetivação é que poderemos iniciar a construção de uma cidadania global (Callai; Zeni, 2011, p. 76-77).

Mas como fazer isso na era digital submetida a um Regime de Informação que visa reproduzir por outras vias esse mesmo mecanismo de submissão à lógica do capital? Vamos começar tentando compreender o advento da chamada democracia digital e as novas formas de controle socioespacial no contexto da informatização.

### **1.3 A democracia digital e o contexto informacional: aprendizagens na Geografia**

Antes de explorar a construção de uma cidadania no âmbito da vida digital é preciso pontuar do que tratamos por cidadania e democracia de forma precisa, tendo como base a complementariedade entre ambos.

Callai (2018) afirma que o conceito de cidadania precisa estar atrelado a cada contexto histórico no âmbito da educação escolar. A educação geográfica para a formação cidadã, liga-

da aos conhecimentos científicos e cotidianos, precisa balizar a processo de ensino de Geografia na educação básica, desenvolvendo-o de forma contínua e concomitante.

Para que isso possa se realizar, algumas práticas precisam ser pontuadas e questionadas, a saber: a fragmentação dos conteúdos, a memorização como sinônimo de apreensão do conhecimento e a dificuldade de implementar o desenvolvimento da reflexão. Assim, é necessário que o aluno tenha condições de acompanhar conceitos que o levem a construir o conhecimento.

Por outro lado, e complementarmente, Pinsky (2003) afirma que a ideia (mais ampla) de cidadania sugere ao indivíduo se reconhecer com identidade e pertencimento ao mundo comum, o que implica a manifestação de uma consciência de pertinência e responsabilidade coletiva.

O conceito de lugar aqui surge na construção desse pensamento geográfico, priorizando uma educação que leve em consideração a formação cidadã. Entretanto, *lugar* não pode ser entendido isoladamente.

Marcelo Garrido (2009) traz o conceito de multiescalaridade, como um constructo importante para entender as especificidades de cada escola, comunidade, bairro e cidade numa percepção espacial como fruto da constituição dos homens em sua vida comum e considerando a relação existente entre o local e o global.

Trazendo esse escopo para o que nos interessa - a saber, os desdobramentos do mundo digital na realidade da escola -, Santos (2006) nos lembra sobre os efeitos no mundo onde a tecnologia impera, os interesses globais que se manifestam de diversas formas e, diante desse contexto, que a resistência – o domínio consciente da cidadania e dos processos democráticos - também pode ser uma alternativa frente a globalização. Nesse sentido, conhecer os sujeitos e considerar a escola como uma das bases para a o acesso ao conhecimento pode estar atrelado ao exercício da cidadania.

Afinal de contas, o desenvolvimento do processo de aprendizagem de Geografia se consolida por meio de uma disciplina que tem como um de seus pilares essenciais, um ensino que dialoga com a vida e com o lugar, dentro de uma perspectiva entre o local e global, para que tenhamos condições de compreender as objetividades e subjetividades do mundo em que vivemos.

Para consolidar esse debate, trago a contribuição de Callai (2013) ao afirmar que:

[...] a dimensão ética do trabalho do professor implica um ensino significativo, pleno de sentido e o caráter da escola como o lugar específico para ensinar o que a humanidade produziu; tem o privilégio de fornecer os elementos necessários para a construção do

conhecimento, para que o aluno construa o seu entendimento de mundo, para que seja sujeito de suas ações, enfim, para que exerça a sua cidadania” (Callai, 2013, p.102)

Assim é que correlaciono os conceitos de cidadania e democracia com base na valorização de um ensino de Geografia que tenha como base seu fortalecimento, pois a democracia de um país se efetiva a partir da participação coletiva e popular. E o exercício da cidadania, que é um processo em constante (re)construção, assim o faz na garantia da legítima democracia, e permeia a necessidade de considerar a importância da escola e da Geografia num contexto que torne possível a construção de indivíduos capazes de exercer plenamente seus papéis como cidadãos.

Então, é fundamental abordar a necessidade de debater e construir um novo olhar sobre a democracia pela ótica do avanço da internet e das mídias sociais como ferramentas de participação política. Existe, atualmente, um novo padrão de relacionamento entre Estado e sociedade que está diretamente ligado e intermediado pela internet.

A internet intensificou e redirecionou muitas das relações geopolíticas da atualidade, seja por meio daquela que denominamos institucionais/partidárias, (processos representativos eleitorais), ou por meio de manifestações diversas (movimentos sociais, mobilização de protestos) e/ou organizações de setores da sociedade. Essas práticas são potencializadas pelo uso cada vez mais recorrente das redes sociais, em que pesem que todas buscam visibilidade e retornos positivos para suas pautas.

Milton Santos (2008, p.115) faz uma observação importante que perpassa pela nossa capacidade ativa de compreender tais fenômenos, um postulado que é condizente com esse contexto ao afirmar que para "ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos”.

Essa nova realidade das manifestações democráticas que ainda precisamos aprender a lidar exige um cuidado maior e minucioso com os mecanismos da sua dinâmica, pois é notório que existem perigos por trás dessa nova constituição do real e daquilo que não é real; principalmente ao que está relacionado à combinação da pós-verdade por meio das *fake news* com a manipulação de conteúdos e o uso de informações privadas, produzidas por algoritmos que reproduzam o processo de desinformação.

Assim é que Milton Santos, em seus estudos sobre a Globalização, nos adverte que o processo de aprendizagem precisa estar em consonância com as transformações socioeconômicas e políticas da atualidade. O educador precisa estar atento para as mudanças presentes no mundo atual. E um dado determinante da atualização da nossa realidade é [...] a chegada da

técnica da informação por meio da cibernética, da informática, da eletrônica” (Santos, 2010, p. 25).

Assim, é imprescindível refletir sobre a influência das redes sociais digitais no cotidiano da população brasileira, no processo de ensino-aprendizagem e no fortalecimento de uma sociedade democrática (digital e não digital), fruto deste período e dos sistemas estabelecidos pelo meio técnico-científico-informacional. É preciso, portanto, compreender as consequências decorrentes dessa nova realidade socioespacial considerando também aspectos ideológicos dentro de um contexto que nos possibilita um novo sistema de ações conforme reforçado por Santos.

O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes. Os objetos não têm realidade filosófica, isto é, não nos permitem o conhecimento, se os vemos separados dos sistemas de ações. Os sistemas de ações também não se dão sem os sistemas de objetos. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma” (Santos, 2006, p. 63).

A dinâmica dos processos de transformação se mantém no cerne para compreender esse mundo em constante mudança, que estabelece e atualiza códigos sociais, econômicos e comportamentais e contribui enormemente para transformar esse novo arranjo espacial<sup>7</sup>. O ponto crucial a se considerar nesse contexto é quem vai determinar ou alinhar “as ações definidoras das novas realidades espaciais” (Santos, 2006, p. 89) que são estimuladas e difundidas por aparelhos celulares e computadores que influenciam a sociedade e a molda segundo novos arranjos e interesses. É perguntar-nos como, por exemplo, no dia a dia da população, esses aparatos digitais contribuem para reforçar ou quebrar lógicas institucionais estabelecidas nos estados democráticos e quais os interesses que ideológicos lhes são pertinentes.

O novo sistema de objetos e ações pautados na técnica, ciência e informação permite novas formas de comunicação, ou seja, elas configuram relações sociais a partir da aceleração da circulação de ideias, pessoas, mensagens, mercadorias interligando lugares e pessoas, ainda que não seja de forma homogênea. Assim, temos uma realidade espacial que estimula novos comportamentos que não são espontâneos, seguem padrões de demandas (controle) do atual estágio do capitalismo digitalizado nos nossos dias.

---

<sup>7</sup> O período técnico-científico-informacional que define a atualidade começa a se desenvolver após a Segunda Guerra Mundial, mas apenas se concretiza por volta da década de 1970 num contexto de valorização incessante da técnica, da ciência e da informação como componentes de um sistema de objetos e sistema de ações que vão moldar esse novo arranjo espacial e a sociedade contemporânea (Santos, 2009); (Santos; Silveira, 2002).

O meio geográfico atual, graças ao seu conteúdo em técnica e ciência condiciona os novos comportamentos humanos, e estes, por sua vez, aceleram a necessidade da utilização de recursos técnicos, que constituem a base operacional de novos automatismos sociais. (Santos, 2009. p. 256)

E dessa maneira, pergunta-se novamente quais os nossos recursos de contraposição e de que maneira proceder diante de uma realidade espacial onde a informatização se acelera nitidamente e nos traz um rol de informações conexas e desconexas dentro dessa realidade digital.

Cabe aqui ressaltar o impacto das redes sociais nesse contexto. Já é sabido que a internet, através das tecnologias de informação e comunicação e seus aparatos como computadores, celulares smartphones e tablets tem alterado a maneira como as pessoas se relacionam e se comunicam, haja visto que elas estão cada vez mais presentes na cultura social contemporânea.

Santaella e Lemos (2010, p.40) cumprem dizer que “as redes consistem não apenas em pessoas e grupos sociais, mas também em artefatos, dispositivos e entidades” e na interrelação de objetos que referenciamos, assim como em pessoas. Logo, este é um sistema complexo, pois essas redes se estruturam a partir da ação de atores que as utilizam para compartilhar informações e conteúdos que lhes são pertinentes em seu rol de interesses, constituindo um sistema de ações e relações entre pessoas que tem o mesmo engajamento.

É a isso que Byung-Chul Han (2022) chama de Regime de Informação, conceito anteriormente aqui discutido. Ele afirma que há um artifício de dominação onde as informações são processadas por algoritmos - e, mais recentemente, por inteligência artificial - que acabam por direcionar processos sociais, econômicos e políticos. Neste sentido, esse regime está condicionado a um Capitalismo de Informação que projeta sujeitos teoricamente livres, uma estratégia diferente e perigosa porque é justamente esse sentimento de liberdade e sensação de controle de si que assegura a dominação. Segundo o autor, “A dominação se faz no momento em que a liberdade e vigilância coincidem” (p.13). E acrescenta:

A dominação do regime de informação é ocultada, na medida em que se funde completamente com o cotidiano. É encoberta atrás da complacência das mídias sociais, da comodidade das máquinas de busca, das vozes embalantes das assistentes de voz ou da oficiosidade prestativa dos *smart apps*, os aplicativos inteligentes. O *smartphone* se revela como um informante eficiente, que nos submete a uma vigilância duradoura” (Han, 2022, p. 16)

No âmbito do Capitalismo da Informação, não é pertinente deixar de destacar o papel das grandes empresas como financiadoras e incentivadoras de propagandas e todo tipo de publicidade dentro da lógica do mercado. Aqui, também cabe mencionar o conceito de *poder*

*simbólico* desenvolvido por Pierre Bourdieu (2012, p. 7), no qual ele define como: “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Dessa maneira, é nítida a valorização ideológica baseada em preceitos capitalistas. Ela consegue atingir parte da sociedade de uma forma sorrateira, corroborando para a estruturação hegemônica de um sistema econômico com apoio inconsciente de grande parcela da população a partir desse tipo de dominação.

Este é um desafio de percepção crítica que deve estar atrelado, para o que nos interessa imediatamente, à formação escolar e à construção da cidadania. E é preciso compreender com clareza o cenário que se apresenta para esse embate: de um lado a institucionalidade das democracias – em que pesam o respeito às suas leis, valores, processos, identidades e representatividades –, e de outro, a incursão subjacente, socialmente orgânica e sistemática de ideais capitalistas com finalidades agressivas de consumo que, em vista de lucros supranacionais, interferem nas primeiras, por meio da manipulação comportamental da população e da desinformação, esta última cada vez mais perniciosa para a democracia, mas gera altos dividendos para as chamadas Big Techs<sup>8</sup>.

#### 1.4 A Infocracia como cenário de embates

Pesa aqui o debate estabelecido pelo teórico Byun Chul Han acerca do que ele denomina *Infocracia* para retomar alguns de seus conceitos e avançar nas reflexões dos impactos das mídias sociais na atualidade, na sociedade democrática e, por conseguinte, no que nos atinge nas escolas.

As redes sociais, atualmente se constituem como ferramentas de domínio global, controladas por várias empresas, lideradas por corporações internacionais que estimulam o consumo desenfreado irracional e supérfluo, assim como formas ideológicas de construção de pensamento. É evidente, então, que as redes se constituem como mecanismos de controle e de reprodução de poder a partir de uma lógica mercadológica que une dados digitais para disse-

---

<sup>8</sup> Por definição, as Big Techs são as maiores empresas de tecnologia do mundo, que possuem impacto direto na sociedade e na economia através de suas inovações e desenvolvimento tecnológico, além de possuírem grande participação em áreas da economia, como no comércio eletrônico e na publicidade. Atualmente, as mais destacadas dessas empresas são Google (Alphabet), Amazon, Apple, Facebook (Meta), Twitter, Telegram e Microsoft.

minar ideologias que subjagam o indivíduo, criando uma desconexão com sua própria condição socioeconômica, típico de uma sociedade que segrega, divide e aliena.

O funcionamento do poder se dá a partir da liberdade sentida e, portanto, não há resistência por parte dos indivíduos, ao mesmo passo que o Regime de Informação os controla e elabora seus perfis de comportamento repercutindo no processo de alienação citado no parágrafo anterior.

O tsunami de informação desencadeia forças destrutivas. Abrange também, nesse meio-tempo, âmbitos políticos e leva a fraturas e disrupções massivas no processo democrático. A democracia degenera em infocracia” (Han, 2022, p. 25)

As mídias eletrônicas têm a habilidade de destruir esse discurso racional, discurso este marcado pela cultura histórica da construção e perpetuação de ideias através do livro<sup>9</sup>, visto que elas induzem à passividade do sujeito. Isso coloca em risco a esfera pública democrática, pois nesse novo contexto a política se submete à lógica das mídias de massa, como afirma Han (2022, p.28), o "entretenimento determina a mediação de conteúdos políticos e deteriora a racionalidade”.

A partir disso, o próprio debate político é esvaziado por uma série de ações midiáticas baseadas em performances (é mais importante performar a imagem, o discurso, o estilo de forma apelativa que concentrar-se em conteúdo) e não mais em debates racionais e fundamentados em argumentos contundentes. Isso não quer dizer que outras mídias não contribuíram em outros tempos e mesmo agora para o processo de dominação e esvaziamento do discurso político: “A história da dominação pode ser descrita como a história da dominação por diferentes tipos de tela” (Han; 2022, p.31).

Antes, quando falamos sobre o início das mídias tradicionais e como o rádio e a TV foram importantes para informar e influenciar a população brasileira, não deixou de lado também lembrar o quanto também nos entretinham.

Em sua época – e de modo diferente hoje – esses veículos também contribuíram para o processo de desarticulação da percepção crítica pela alienação<sup>10</sup> e que culmina agora no en-

<sup>9</sup> É possível considerar que no início da democracia, a mídia determinante era o livro. Assim, o discurso político do século XIX era marcado pela cultura livresca que trazia uma outra dinâmica de debates e produção de pensamentos baseada em um discurso racional e bem fundamentado (Han, 2022).

<sup>10</sup> A alienação em Marx, cujos debates fazem parte das discussões de forma contundente em tempos que o rádio e a TV tinham maior influência social, é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive: “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (Marx, 2002, p.122).

fraquecimento da democracia por meio do “divertimento”<sup>11</sup>. As pessoas são moldadas pelo prazer da curtição, do consumo e da sensação de felicidade proporcionada por essas mídias. Atualmente, as telas são substituídas pelo *touchscreen*<sup>12</sup>, onde o mais recente meio de submissão é *smartphone* e assim, as pessoas passam de telespectadores passivos à emissores ativos, pois também acabam por produzir informações. Dessa forma, nossa atenção é desfocada de temas relevantes para a sociedade como um todo e direcionada para interesses individuais e pessoais nesse arranjo de controle a partir de algoritmos e dados.

Para Santos e Santos (2013, p. 20), as redes sociais digitais alteram as escalas, “desfazem” fronteiras e são amplamente usadas no contexto do meio técnico-científico-informacional, como mecanismo de poder e lutas por melhorias. Introduce-se, paulatinamente, processos de enfraquecimento das bases de articulação social, do reconhecimento das instituições que passam a ser questionadas sem qualquer argumento plausível. É possível assim, remeter-nos a Castells (1999) quando este endossa que o que estamos passando é resultado da revolução da tecnologia da informação, juntamente com a reestruturação do capitalismo, que vem introduzindo uma nova forma de sociedade, *a sociedade em rede*<sup>13</sup>.

Além disso, a velocidade da transmissão de informações tem sido cada vez mais acelerada e submetida a um caráter de curto prazo, o que acaba por impactar a racionalidade, pois esta requer tempo e deve ser construída a longo prazo. Mais do que isso, não é apenas o tempo que a impacta, a forma de atingir os indivíduos também é agressiva:

A gente se deixa afetar de mais por informações que se seguem apressadas umas às outras. Afetos são mais rápidos que a racionalidade. Em uma comunicação afetiva, não prevalecem os melhores argumentos, mas as informações com maior potencial de estimular. (Han, 2022, p. 37)

Essa comunicação afetiva performa, adere mais fácil ao colocar em pauta, superficialmente, quase todo tipo de assunto, desde que atinja emoções, crie paixões, divirta, indigna, comova, seduza.

É impossível não associar, assim, esse modelo às *fake news*, as notícias falsas produzidas numa velocidade e escala tão grandes que inviabilizam a crítica em torno do que pode ser ou não a sua veracidade. Como se trata de informações descontextualizadas e fragmentadas,

---

<sup>11</sup> Chul Han cita o livro Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, em contraponto ao 1984 de George Orwell: no segundo prevalecem a dor como controle, no primeiro o controle vem pelo entretenimento, pela diversão. O medo para um, é o odioso, para o outro, é o que se ama.

<sup>12</sup> Ecrã tátil ou tela sensível ao toque usando em smartphones, tablets e computadores.

<sup>13</sup> Manuel Castells examina os processos de globalização que marginalizavam e agora ameaçam tornar insignificantes países e povos inteiros, examinando os efeitos e as implicações da transformação tecnológica na cultura da mídia, na vida urbana, na política global e no tempo (Castells, 1999).

ou seja, sem fundamentação racional, tornam-se também mais atrativas e fáceis de serem consumidas em um contexto em que as individualidades e os gostos pessoais são estimulados e valorizados por uma rede de dados que induzem o divertimento, a valorização de gostos pessoais e a perda do poder de argumentação.

Portanto, quando – em meio tantas queixas recorrentes de profissionais da educação – se observam os meandros desse processo de formação digital, comunicativamente afetivo, que compõe hoje a realidade da esmagadora maioria dos alunos nas escolas públicas do país, torna-se revelador o tamanho da desigualdade de condições/competitividade entre exigir certa lógica nos estudos dos conteúdos da Geografia (e, por óbvio, tantas outras áreas) e a atratividade/facilidade da penetração de desinformações sem um mínimo de comprovação científica, mas que são infinitamente mais requisitadas do que gostaríamos que fosse.

Como existe influência política nessa manipulação de notícias a partir de algoritmos e robôs capazes de reproduzir informações falsas, é possível reafirmar aqui que os processos democráticos correm risco, pois os cidadãos já não conseguem se livrar das opiniões processadas por robôs (algoritmos) no intuito de manipulá-los e enfraquecer o discurso inteligente e racional para comumente substituí-los por teorias da conspiração, conteúdos fragmentados e performáticos (infocracia), o que dificulta o processo de comunicação extremamente valioso numa realidade democrática. Ou, como lembra Han (2022, p.53), a “crise da democracia é, antes de mais nada, uma crise da escuta atenta”.

Portanto, de novo se questiona como o ensino de Geografia pode operar no sentido de debater e resgatar o pensamento crítico de uma sociedade cada vez mais estimulada por uma rede de dados artificiais que manipulam seus gostos, suas ideias e a própria visão de mundo a partir da distorção de percepção sobre sua própria realidade material? De que forma podemos resgatar o discurso que tem sido cada vez mais substituído por dados digitais e retomar uma lógica argumentativa que é substancial para a manutenção da democracia?

### **1.5 Apontamentos para um embate possível nas escolas e na Geografia**

Nosso lugar de embate é a escola. É imprescindível que se considere seu papel e o da formação cidadã dos alunos diante desse contexto de avanço da informatização, das mídias digitais e redes sociais como ferramentas potentes de interação, ao tempo que desconstruem fundamentos e teorias estabelecidas para compreensão do mundo em nome de interesses su-

pranacionais de grandes empresas do setor. Como mencionado por Milton Santos anteriormente, precisamos refletir sobre a época que vivemos no processo de aprendizagem.

[...] para ter eficácia o processo de aprendizagem deve em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber como o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto de planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É deste modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro” (Santos, 1994, p. 121).

Neste sentido, a educação geográfica precisa trabalhar com a abordagem de conteúdos que sejam significativos para os alunos e possam colaborar para a produção de saber a partir da elaboração do pensamento autônomo que se equilibra entre o conhecimento científico produzido pela ciência geográfica e com o conhecimento cotidiano que deve estar intimamente ligado ao conhecimento geográfico disciplinar desenvolvido na escola.

Dessa forma, é importante trabalhar com conceitos geográficos que proporcionem uma teorização, operações intelectuais que desenvolvam o pensamento abstrato a partir de conceitos cotidianos e científicos.

Um dos maiores problemas em relação ao desenvolvimento desses conceitos é o trabalho com conteúdos e temas fragmentados e descontextualizados, o que nos dá a ideia de que estamos diante de uma série de fenômenos isolados. Helena Callai afirma que

[...] as aulas de Geografia compõem um rol de assuntos que tem as explicações artificializadas e naturalizadas como se o espaço geográfico não tivesse a dimensão do trabalho humano, que é historicamente produzido e está localizado em lugares específicos” (Callai, 2018, p. 12)

É papel da escola priorizar o desenvolvimento intelectual dos alunos superando conteúdos fragmentados e a valorização da memorização que dificulta a reflexão e a assimilação de conceitos pertinentes para o desenvolvimento do saber geográfico. Somado a isso, temos todas as consequências ligadas ao processo de informatização e aceleração da transmissão de informações nas redes digitais que não tem como objetivo facilitar o desenvolvimento de processos cognitivos que permitam análises fundamentadas e conceitos sistematicamente relacionados que levam ao conhecimento.

Quando Castells (1999) pondera sobre a sociedade em rede, podemos tomar o exemplo da população mais jovem que está imbuída em um modelo de sociedade onde a presença das redes digitais e outros artefatos no campo da informatização se faz cada vez mais presente na cotidiano, o que modifica a maneira como esses indivíduos se comunicam e conectam com a realidade a partir de leituras e aprendizagens utilizando ferramentas digitais contemporâneas destoantes daquelas presentes na vida das gerações anteriores.

Portanto, é possível questionar os impactos da internet como parte da estrutura da sociedade capitalista atual, um aparato tecnológico e fortemente presente no cotidiano dos indivíduos que, concomitantemente, molda e é moldada pelas demandas dessa mesma sociedade. Ela é, portanto, uma das principais responsáveis por uma dinâmica de sociedade hiperconectada<sup>14</sup>, direcionada não pelo controle da força, mas pelo estímulo à participação e interação, literalmente enredando-nos dentro de uma lógica de dominação contemporânea do sistema do capital. Nessa premissa, é de se supor que as redes de comunicação e informação estão diretamente ligadas a engrenagem que ajuda a estruturar essa nova configuração e parece não ter nenhuma intenção de retroceder essa lógica.

Warschauer (2006) e Castells (1999) entendem que estamos organizados em uma sociedade em rede, que tem como elemento fundamental relações sociais permeadas pela instantaneidade da comunicação, possibilitada pela informática e que, a partir do enfoque dado sobre a obra de Warschauer (2006), apesar da exclusão digital que ainda existe, é preciso que se criem mecanismos de inclusão social. A este passo, é inevitável aliar não apenas o acesso a essas redes, mas sobretudo, a forma como as utilizamos em nossas relações pessoais, sociais, na sistematização de conceitos que nos levam ao conhecimento intimamente ligado com a construção do processo de aprendizagem.

Pierre Lévy quando afirma que

[...] a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes” (Lévy, 1999, p. 125)

Podemos assim, pensar em articulações que nos possibilitem o uso das redes de forma positiva, satisfatória e que esteja ligada ao fortalecimento da democracia e não como ferramenta para enfraquecê-la ou até mesmo, desintegrá-la, como foi exposto nos pontos anteriores.

Para Castells (1999, p. 497), as redes sociais digitais se configuram como a nova forma de organização social, quando afirma que as “redes constituem a nova morfologia social de nossa sociedade, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”.

---

<sup>14</sup> A globalização, a pós-modernidade e a hiperconectividade permitem ao indivíduo acessar inúmeras informações e modos de vida instantaneamente. Assim, a cultura tornou-se um mundo cuja referência está em toda a parte e o centro em parte alguma, como salientam Lipovetsky e Serroy (2011), em A cultura-mundo: reposta a uma sociedade desorientada.

Todo esse aparato de modificações à luz do nosso tempo, tem alterado não apenas as relações interpessoais cotidianas, políticas, econômicas, culturais sociais, mas também permeiam significativas transformações no âmbito escolar, o que nos faz pensar sobre a ressignificação da escola nesse contexto. É ponderar formas de aprendizagem que superem a educação baseada em conteúdos fragmentados e descolados da realidade dos alunos.

A valorização do saber reflexivo, como aborda Freire (2004), deve ser encarada como uma apropriação que seja capaz de dar autonomia ao indivíduo para que se torne contextualizada e crítica a fim de entender todas as implicações que se encontram por trás das imposições do mundo do trabalho. É necessário, sobretudo, que estas sejam mais humanas e menos rígidas e agressivas. Assim, trata-se da construção de uma educação que inclua esses aparatos digitais e permita a reprodução do saber de forma coletiva e inclusiva em consonância com a realidade dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Daí pensar em estratégias que possibilitem a inserção dessas mídias no cotidiano da escola (sempre de forma crítica) e na formação docente para integrar e refletir sobre uma realidade que se encontra descontextualizada do ambiente escolar em diversas esferas e acaba, por si só, dificultando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Ignorar essa forma de aprender seu espaço real é além de um erro pedagógico, uma forma de desconhecer o aluno como pessoa, nós professores de Geografia, temos a oportunidade de transformar essas percepções desordenadas, baseadas em uma dinâmica funcional, em categorias de conteúdos e habilidades significativas para o desenvolvimento da inteligência. A escola deveria ressignificar essas ideias prévias. Para que essa atuação formativa se dê é necessária a conjugação do professor à linha pedagógica e ao pensamento geográfico que adota. (Somma, 2003, p.65)

O acesso às redes continuará sendo uma realidade para os alunos, e isso colabora com a forma como vão se comportar diante da vida (e consumi-la, mercadologicamente ou não) a partir de posicionamentos ideológicos, participação política, entretenimento, consumo, cultura, relações e contatos sociais. Não é possível simplesmente ignorar os avanços gerados pelo processo de desenvolvimento técnico-científico-informacional, pois, como já mencionado, existem diversos mecanismos de controle atrelados a essa dinâmica contemporânea que influenciam diretamente nas relações sociais e na forma como enfrentamos essas transformações. É onde – de novo – retomamos as *fake news*, que fragilizam a democracia e nos impulsiona a agir como meros reprodutores performáticos de contextos irracionais e descontextualizados da realidade.

É necessário problematizar e integrar essas ferramentas no contexto escolar para formação de um indivíduo que entenda a importância da construção da cidadania nesse momento

de desinformação desenfreada. Desinformação esta controlada pelas grandes plataformas digitais no intuito mercadológico da lucratividade (Big Techs), e que ignora deliberadamente fatos tão sensíveis e cruciais para a vida em sociedade como o respeito aos direitos humanos e às instituições democráticas, o controle de preconceitos e discriminações que impactam no bem-estar da sociedade, sobretudo na parcela que apresenta maior vulnerabilidade social e menor privilégio econômico.

Portanto, em função da rápida ascensão dessas ferramentas de comunicação e informação que não demonstra sinais de retração, impõe-se a necessidade de instrumentalizar mecanismos de reação ao controle invisível e simbólico que nos submete a reprodução dessa lógica de consumo velado, que promove desigualdades e obstaculiza os caminhos para a construção de uma educação inovadora, autônoma, cidadã e democrática.

Os desafios impostos ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, sobretudo no contexto do ensino público, têm se tornado cada vez mais complexos com o ritmo frenético e onipresente das redes sociais, das tecnologias portáteis (sobretudo *smartphones*) e de uma conectividade incessante dos alunos, dentro e fora da sala de aula. O modelo ainda hoje presente na dinâmica do ensino público destoa enormemente dessa realidade tecnológica por uma série de deficiências estruturais, políticas e de cultura organizacional que, objetivamente, não consegue, na maioria dos casos, trazer para o cotidiano da escola uma relação mais estreita e positiva com o meio tecnológico, meio este não apenas pensado como ferramenta, mas também com um dado concreto de realidade sobre a qual não se pode negar ou suprimir.

As garantias de que a escola pública permaneça como direito de todos está expressa, assegurada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reforça princípios da educação nacional estabelecidos pela Constituição Federal (Art.206, Inc. I a VII) e os amplia no Art. 3º, Inc. I a XI (BRASIL, 1996). Sob a responsabilidade do Estado nos seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e níveis (federal, estadual e municipal), essa educação não apenas representa um direito como também visa construir um sistema educacional democrático que busque atender a carência da escolarização no país, com vistas sempre a melhorar, compreender as demandas da sociedade e as novas práticas pedagógicas que se apresentem como respostas às necessidades de cada tempo para promover a qualidade no ensino (BRASIL, 1988).

No entanto, a realidade demonstra que embora todo o potencial desse ensino público e gratuito esteja presente nas políticas de Estado com vistas a atender às demandas e condições para preparar crianças, jovens e adultos ao enfrentamento das reivindicações do mundo atual, concretamente os desafios postos ultrapassam a letra fria das leis. Da dificuldade para qualifi-

cação dos educadores à infraestrutura inadequada das escolas, dos obstáculos para a disponibilidade dos recursos necessários para suprir as necessidades diretas e indiretas dos alunos e suas comunidades, década após década o ensino público demonstra o quão o desigual enfrentamento dos problemas – cada vez maiores - o distancia da meta para a qualidade de ensino almejada.

Na sociedade atual, o aprimoramento dos processos e objetos tecnológicos acabam por transformar o espaço geográfico e o modo de viver dos indivíduos de forma muito rápida. Hoje, o meio virtual se mistura e se confunde com a vida concreta, influenciando comportamentos e mudanças culturais em curtos períodos<sup>15</sup>. Mas a presença da tecnologia e seus artefatos, em termos educacionais, não pode ser absorvida de modo automático; ao contrário, precisa ser discutida e pensada em termos de potenciais e aplicabilidades.

A pesquisadora Tereza Teruya (2006) observa que o computador, por exemplo, equipamento hoje bastante comum no ambiente escolar, "passa a ser considerado uma ferramenta educacional, não mais um instrumento de memorização, mas um instrumento de mediação na construção do conhecimento" (p. 74). E acrescenta que seu uso "[...] é considerado um recurso que facilita a aprendizagem mas exige dos docentes uma fundamentação teórica e metodologia para trabalhar no ambiente informatizado" (Teruya, 2006, p. 23).

Pierre Lévy (1999), argumenta que se a escola não inclui ferramentas tecnológicas desse novo tempo, como a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história. Para o autor, o professor precisa se dar conta que transitamos da mídia clássica para a mídia on-line.

A mídia clássica é inaugurada com a prensa de Gutenberg e teve seu apogeu entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, com o jornal, a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão. Ela se contenta com fixar, reproduzir e transmitir a mensagem, buscando o maior alcance e a melhor difusão. Na mídia clássica, a mensagem está fechada em sua estabilidade material. Sua desmontagem-remontagem pelo leitor-receptor-espectador exigirá deste basicamente a expressão imaginal, isto é, o movimento próprio da mente livre e conectiva que interpreta mais ou menos livremente. A mídia on-line faz melhor a difusão da mensagem e vai além disso: a mensagem pode ser manipulada, modificada à vontade [...]. Imagem, som e texto não têm materialidade fixa. (Lévy, 1999, p. 51)

Observando o que pontuam Teruya (2006) e Lévy (1999) e suas análises pertinentes acerca do papel das tecnologias, abre-se uma discussão importante, mas que precisa ser cuidadosa. A postura da escola ao adotar recursos tecnológicos nos processos educacionais e o

---

<sup>15</sup> Moromizato *et al* (2017) observa que há estudos e pesquisas recentes que consideram a dependência da internet um transtorno de controle dos impulsos que afeta diretamente a qualidade de vida, causando consequências nas relações sociais, intolerância e sintomas de abstinência (2017, p. 501).

papel dos professores ao lidar com estas mesmas ferramentas digitais são tomadas aqui por estes autores como nortes, necessidades e perspectivas pedagógicas. São perspectivas em que não só há consenso quanto é preciso dizer que ainda há muito mais a acrescentar sobre a necessidade desses avanços. No entanto, o que é fundamental assinalar é que entre o que as tecnologias disponíveis são capazes de trazer e a realidade concreta da vida nas escolas públicas, há uma lacuna estrutural bastante considerável.

Efetivamente, muitas escolas – não por escolha – permanecem “na contramão da história”, com muitos professores sem a mínima “fundamentação teórica e metodologia para trabalhar no ambiente informatizado”, incapazes, por razões diversas e adversas, de lidar com tais ferramentas tecnológicas na medida satisfatória para uma qualidade de ensino almejada.

A escola pública, sob essa ótica, e em muitos casos, não está preparada para lidar com a realidade dos usos cotidianos dos meios digitais/virtuais nem para trazê-la para o processo ensino-aprendizagem de forma eficiente. Falta qualificação dos educadores para as demandas e especificidades das tecnologias, a infraestrutura comumente insuficiente e planejamentos e propostas institucionais pouco viáveis dadas as condições reais da vida escolar são fatores. Segundo Schneider, Frantz e Alves (2020):

O desafio para garantir infraestrutura adequada ao ensino-aprendizagem refere-se, segundo Censo Escolar/Inep 2019, a 139,2 mil escolas públicas em todo o Brasil. Entre elas, 3,1 mil sequer funcionam em um prédio escolar. São essas escolas públicas que garantem o direito à educação a 38,7 milhões de crianças, jovens e adultos, o que representa 81% das matrículas na Educação Básica. (Schneider, Frantz e Alves, 2020, p. 1)

O que se enfrenta cotidianamente são as precariedades encontradas no ensino público em contraponto a uma infinidade de possibilidades de tecnologias aplicadas à educação, mas ainda não plenamente estabelecida. Uma disputa em que a escola pública, ainda analógica, busca incessantemente alcançar, em linguagem e ferramentas, a dinâmica da vida conectada.

O atraso em conectar-se efetivamente ao mundo tecnológico digital faz com essa mesma escola tenha que lidar com uma geração nativa dos meios virtuais, cultural e comportamentalmente fixados nesse lugar digital de relacionar com o mundo. A escola, seus professores e técnicos, tornam-se Imigrantes Digitais, como aponta Marc Prensky, em busca de responder a essa nova realidade, e ingressam nesse mundo já com alguma “desvantagem”, tendo que se adaptar de forma rápida a um mundo que se modifica vertiginosamente.

É importante fazer esta distinção: como os Imigrantes Digitais aprendem – como todos imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado. O “sotaque do

imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro (Prensky, 2001).

As novas gerações, os nossos alunos, são - num percentual considerável<sup>16</sup> - nativos desse mundo cibernético, conectado, compartilhado, interativo, pautado pelas redes sociais, pelas respostas rápidas e fáceis do Google, pela informação disponível em quantidade e níveis nunca vistos na história humana. Têm, desde a mais tenra idade, a facilidade com as tecnologias, e por isso mesmo, vêm perdendo a familiaridade com o mundo analógico a que a escola pública ainda se mantém, e que vive tateando essa tal migração digital como quem vai de bicicleta para disputar uma corrida de Fórmula 1. Ou, como reforça Prensky, "os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova" (Prensky, 2001).

É essa escola analógica que não consegue afinar sua linguagem para esses nativos digitais, advindos de outros esquemas mentais, nascidos na era do hipertexto, do *download* de músicas, dos *smartphones* em seus bolsos, de uma biblioteca em seus *laptops*, mensagens instantâneas, *selfies* a todo instante e postagens por minuto nas redes sociais. O que se reflete no ruído de comunicação que faz com que se encontre alunos com desinteresse, dispersos, que não se desconectam mesmo em durante a exposição de conteúdos, muitos sem limites ou regulação nas redes sociais e/ou outros usos virtuais como jogos de celular, o que aumenta os desafios dos professores no trabalho em sala de aula.

Em 2021, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontou em relatório que o aumento no acesso à tecnologia não tem se traduzido, diretamente, em mais educação midiática dos jovens.

A familiaridade dos adolescentes atuais com a tecnologia, que faz deles nativos digitais, não os torna automaticamente habilitados para compreender, distinguir e usar de modo eficiente o conhecimento disponível na internet. Pelo contrário, os dados sugerem que eles são, em grande parte, incapazes de compreender nuances ou ambiguidades em textos online, localizar materiais confiáveis em buscas de internet ou

<sup>16</sup> O conceito de “nativos digitais” é aqui tomado como uma forma de nos referirmos a uma parcela geracional da população (mais jovem), um recorte para aqueles que tem acesso à internet, redes sociais, tecnologias da informação e outras sociabilidades digitais e são diretamente e indiretamente por elas afetados. Compreende-se que, no entanto, essa denominação corrente, de fato superficial e alavancada por preceitos capitalistas, carrega consigo uma homogeneidade socioeconômica em sua concepção que parece ditar que todos os membros das novas gerações são automaticamente nativos com acesso a esse mundo tecnológico. Um discurso que esconde diferenças sociais, desequilíbrio econômico e oportunidades equânimes esses jovens.

em conteúdo de e-mails e redes sociais, avaliar a credibilidade de fontes de informação ou mesmo distinguir fatos de opiniões. [...] Os dados são preocupantes: no Brasil, apenas um terço (33%) dos estudantes foi capaz de distinguir fatos de opiniões em uma das perguntas aplicadas no Pisa. Na média dos países da OCDE, esse índice era de 47%. O que mostra que, mesmo no grupo de países mais desenvolvidos, mais da metade dos estudantes de 15 anos não demonstrou, em média, capacidade de fazer distinção entre fato e opinião (BBC, 2021).

O baixo índice apontado no Brasil, em grande parte, é percebido em maior monta na escola pública que, para além do próprio fenômeno da dispersão cognitiva apontada no relatório da OCDE, soma a isso a condição particular de maior vulnerabilidade social de muitos dos alunos das redes públicas de ensino, cujo contato com a tecnologia varia muito de acordo com seu perfil econômico.

Grosso modo, o que se observa é que embora o meio virtual aumente o acesso dos alunos a um sem-número de informações, de forma incrivelmente mais rápida que a dinâmica da sala de aula - inclusive pela entrega de informações "prontas" -, as novas gerações têm graves problemas para codificar esses dados disponíveis em produção de conhecimento. Ou seja, acesso não significa aumento na capacidade de pensar.

Ter fácil acesso a mapas virtuais e interativos, dados estatísticos e imagens ilustrativas não necessariamente significa dizer que os alunos de Geografia terão melhor desempenho, maior capacidade de abstração sobre o conteúdo cartográfico, ou mesmo maior facilidade em trabalhar as informações disponíveis.

Como foi sinalizado, esta não é uma geração analógica, mas a escola pública, por diversos motivos, se mantém assim: não consegue se modernizar, muitas vezes demoniza o uso das tecnologias, não capacita os profissionais para lidar com elas (técnicos e educadores), ao tempo que enfrenta políticas educacionais desalinhadas com essa nova realidade e práticas retrógradas. Em muitos casos, problematiza os usos das tecnologias virtuais como um obstáculo e não com uma questão a ser trazida para a sala de aula como aliada, pensada como um processo "irreversível" no modo como as pessoas na sociedade contemporânea vivem e se relacionam o tempo inteiro, do acordar ao dormir, e mesmo durante o sono.

No que diz respeito ao ensino da Geografia, entrar em sala com um atlas é fazer uso de um recurso tecnológico importante e traz efeitos incríveis, ainda hoje, para os alunos. Mas os últimos tempos têm demonstrado que isso não é o suficiente. Sobretudo para as gerações Y e Z<sup>17</sup>, nativos digitais, estar conectado com o mundo o tempo inteiro aumenta a carga dos desafios da educação, sobretudo para nós professores, Imigrantes Digitais, analógicos raiz.

---

<sup>17</sup> Geração Y ou *Millennials*: nascidos entre 1981 e 1996. Geração Z: nascidos entre 1997 e 2010.

As possibilidades trazidas por esse mundo hiper conectado, dos jogos, mensagens online das redes sociais, dos *downloads* e *streamings*, das notícias em tempo real, impõem-se dentro da sala de aula e colocam a questão: em que medida estamos preparados para esse volume de informações dentro das quatro paredes de uma sala de aula que insiste em ser de concreto e não consegue se expandir para esse novo mundo? E, para além disso, de que forma podemos estimular a reflexão sobre os limites da escola enquanto lugar de acolhimento diante dessas novas tecnologias? E de que maneira é possível abordar e desconstruir notícias falsas que contribuem para a inviabilização de raciocínios geográficos no advento desse desafio imposto pelas novas tecnologias de comunicação e informação? Essas são algumas perguntas que entram e saem das nossas salas de aulas todos os dias, nos desafios do ensino-aprendizagem de jovens amalgamados ao universo dos seus *smartphones*, esses gigantes que nos colocam no bolso.

### **1.6 A problematização do termo raciocínios geográficos e os desafios do falseamento da realidade**

Antes de relacionar o falseamento da realidade com a concepção de raciocínios geográficos, busquei algumas ponderações em relação ao uso desse termo e seus desdobramentos a partir de uma multiplicidade de análises.

Retomando o que foi colocado por Cavalcanti (2014), a aprendizagem é composta por três pilares: o pensamento prévio, a leitura do seu cotidiano e o embasamento teórico acadêmico oferecido pelo professor. Questiona-se, então: o grande desafio da atualidade seria tentar compreender a maneira como os alunos absorvem esse pensamento prévio e de que forma isso se manifesta no ambiente escolar e na consolidação do conhecimento associado à educação geográfica?

Mais ainda: a construção desse conhecimento partiria de uma relação simples desse processo, sem levar em consideração alguns outros questionamentos? Apenas o pensamento prévio, a leitura do cotidiano e o embasamento teórico acadêmico são suficientes para consolidar esse processo na sua totalidade? Atualmente, muito se fala sobre o termo “raciocínio geográfico” como algo a ser alcançado pelos estudantes numa perspectiva verticalizada a partir de competências e habilidades pré-estabelecidas.

Para ilustrar essa problemática, trago a contribuição de Costa (2021) que se preocupou em debruçar sobre o tema do raciocínio geográfico e suas políticas de currículo para a Geografia. Segundo ele, não há intenção de propor uma forma de raciocínio geográfico adequada à Educação Básica, mas pensar sobre uma perspectiva da Educação Geográfica que perpassa também pela política configurada na BNCC e possíveis embates a este modelo que se baseie na valorização de escolas, docentes e comunidades a partir de desafios e questões cotidianas.

O autor faz sérias críticas à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido a partir da política curricular por trás da BNCC, em Geografia, que nega a produção e participação da comunidade escolar. Neste sentido, essa ideia de controle está diretamente ligada a uma visão neoliberal compreendendo uma “lógica de propostas críticas que se propõem a empoderar os sujeitos, tornando-os um (genérico) da nação” (Macedo, 2015, p. 904)

Assim, um reducionismo da Geografia estaria em curso para delimitar uma forma de pensar geograficamente que leva a uma desvalorização de diferentes subjetividades presentes na Geografia e nas relações presentes na escola.

Claval (2010) afirma que a experiência geográfica envolve saberes sistematizados com aqueles produzidos pelo sujeito ao longo da vida. Massey (2008) valoriza a construção do pensamento geográfico a partir das relações na produção do espaço, leituras e concepções geográficas baseadas na experiência. Dessa forma, não há um caminho delimitado para a construção de significados sobre o espaço.

A BNCC associa a visão de raciocínio geográfico a uma ciência capaz de orientar a delimitação do conhecimento escolar.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais.[...] Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p.361).

A crítica que se faz a esse tipo de abordagem perpassa pela possibilidade de limitação da visão do conhecimento a um enfoque especificamente científico, sem considerar as múltiplas complexidades presentes na construção do conhecimento geográfico a partir, também, da própria vivência dentro e fora da escola. Assim, a tendência estaria atrelada a uma universalização da ciência em torno de uma leitura meramente cientificista, como se fosse possível ensinar a desenvolver um raciocínio geográfico pré-moldado com uma leitura específica do mundo a partir de competências que devem ser adquiridas pelo sujeito.

Dessa forma, há uma tendência de negação da escola como espaço de produção política e cultural e valorização de uma educação que direcione os conceitos de forma verticalizada, restringindo os professores a executores e estudantes a receptores de conteúdos.

É nesse cômputo que Neto Luz e Leite (2021) se filiam a essa linha de pensamento criticada, ao afirmar que um raciocínio só é geográfico se for constituído por conceitos e princípios da Geografia.

Dessa forma é que Costa (2021) critica<sup>18</sup> a posição de que o “raciocínio geográfico é saber pensar o espaço”, conforme apontam (Neto Luz; Leite, 2021, p.11) e isso pode ser concebido como forma específica de pensamento atreladas a concepções científicas que possam ensinar ao sujeito como é pensar o espaço, desconsiderando suas próprias percepções e interpretações. Portanto, a crítica está alinhada com a possibilidade de limitação do raciocínio geográfico a um entrave meramente acadêmico-cientificista.

Outra dessas críticas é direcionada a Castellar (2019) quando ela aborda o raciocínio geográfico em sua relação com a formação de professores a partir da produção de conhecimento escolar. Para ela, a vida intelectual do professor precisa de uma formação baseada na apropriação de categorias de análise e princípios da ciência, capazes de levar a construção do raciocínio geográfico.

Nesse sentido, a função do professor seria pautada em transmitir conteúdos que devem ser explicados na sala de aula dentro de uma lógica que pontue o intermédio da ciência como principal pilar no desenvolvimento de um raciocínio geográfico específico e limitado, como se apenas a ciência fosse capaz de assegurar a produção de conhecimento e compreensão dos fenômenos. Assim, fica explícita nessa problematização, a limitação da função da escola num contexto de múltiplas complexidades de leituras de mundo a partir de uma rigidez científica.

Quincas, Leão e Ladeira (2018) afirmam que o raciocínio geográfico é uma construção complexa atravessada por concepções da ciência, mas também por questões próprias ao contexto escolar, evidenciando uma distinção nos campos do pensamento em torno da ciência e daquilo que é produzido na escola. Diante disso, Costa (2021, p. 14) dispõe que “a Geografia Escolar é interpretada como proposta para a formação de não-especialistas, por meio de um conhecimento que consiste em uma produção cultural voltada à interpretação de representação do mundo vivido por crianças e jovens”.

---

<sup>18</sup> Os atores em questão são (Luz Neto; Leite, 2021) (Lopes, Macedo, 2011) e Castellar (2019). Costa (2021) faz uma crítica a esses atores pois acredita que seguem uma linha de desenvolvimento do raciocínio geográfico ligado a valorização da ciência. Isso limita a ideia de raciocínio geográfico a uma lógica acadêmica que assegura a ciência como único estatuto da verdade para produção de conhecimento na escola.

Evidencia-se que o desenvolvimento do raciocínio geográfico não deve desconsiderar o cotidiano das escolas e as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos integrantes desse processo. Em outras palavras, é possível entender que os esquemas de produção do raciocínio geográfico não são lineares e/ou quantificáveis.

Pode-se afirmar que todos os sujeitos precisam ser considerados em suas mais variadas interpretações sobre o espaço, com leituras e reações àquilo que lhes causam inquietações.

Para concluir, a ideia central é entender que o raciocínio não deve estar restrito à sistematização do saber, mas aberto à compreensão das variadas formas de interação com o espaço. Sua construção precisa se atrelar à experiência do estudante e não apenas ser tomado como algo a ser transmitido na escola por intermédio de um viés puramente cientificista.

Diante do longo percurso dessas problematizações, o desafio que se redonda na construção do produto dessa pesquisa é, ao mesmo tempo, um norte e uma ferramenta para reflexão e uma fonte de novas questões. Como considerar as especificidades complexas dos estudantes no ambiente escolar e como pensar em mecanismos que permitam o desenvolvimento do raciocínio geográfico sem estar limitado a uma tendência de hegemonização de lógicas cientificistas num contexto histórico que, por intermédio do atual processo de informatização e desinformação, tendem a negar a produção científica e ovacionar teorias conspiratórias tendenciosas, formuladas para descolar o indivíduo de uma percepção crítica de sua própria realidade? A resposta para essa indagação está distante de ser alcançada na sua plenitude, mas a partir dessa pesquisa trago essa inquietação e provocação para pensar coletivamente, não somente a partir da ciência, como também por interações culturais, cotidianas, de experiências e suas subjetividades, caminhos possíveis de desenvolvimento, talvez não de um raciocínio verticalizador, mas de raciocínios geográficos estritos e verdadeiramente mais complexos.

Mas, retomando o debate anterior, é necessário entender que atualmente, uma das maiores preocupações que permeiam a estrutura de construção do pensamento e o processo de aprendizagem é a credibilidade/veracidade dos fatos relacionados a esse conhecimento prévio dos estudantes no contexto da desinformação massiva desenfreada estimulada pela internet, redes sociais e as grandes plataformas digitais denominadas de Big Techs.

Assim é que o fenômeno *fake news*, que está diretamente associado às dinâmicas de propagação veloz de dados a partir dessas novas tecnologias, se torna extremamente preocupante em termos da construção e atilamento das ideias pela sua capacidade de dispersar informações na rede mundial de computadores e, por conseguinte, permitir (contraditoriamente ou não) a desinformação em massa. Este fenômeno contribui para o comprometimento da formação dos indivíduos – e, para o que nos importa particularmente, dos alunos - na concep-

ção e reconhecimento de saberes nas áreas de conhecimento geográfico, pois este substitui a fundamentação teórica e contextualizada pela mera repetição de temas fragmentados, desconcontextualizados e travestidos de opinião.

A verificação desse ponto fica evidente ao tratar de conteúdos importantes no campo do saber geográfico. Nos estudos relativos à cartografia, por exemplo, tem sido cada vez mais frequente a menção Terraplanismo<sup>19</sup> como uma visão "científica" revisitada, e popular nos canais de Youtube, teoria superada pela ciência há alguns bem vívidos séculos. Outro ponto comum de embates diz respeito à geopolítica: a perspectiva de uma "ameaça comunista", narrativa que toma esse sistema ideológico e movimento político, filosófico, social e econômico como realidade já materializada em boa parte do mundo, inclusive nos territórios da América Latina e no Brasil em particular, articulada por conspirações internacionais, representantes do "poder vermelho" que visam implantar "novamente" o comunismo no país, destruindo a moral, os bons costumes, a família tradicional e a propriedade privada. Apenas por esses dois exemplos, é possível perceber o caldo de informações desconexas, performáticas – tanto em termos de argumentos sensacionalistas como em manipulação de valores – dispersos nas redes, incorporados ao pensamento prévio sem nenhum critério científico, mas que se apresenta em sala de aula como tal por parte dos alunos.

As falsas notícias sempre existiram, mas é fato que estas ganharam nova dimensão e modos de absorção com o advento das redes sociais e pelo uso indiscriminado dessas ferramentas de comunicação, sobretudo a partir dos modelos de negócios das Big Techs, que lucram com a lógica dos engajamentos algoritmizados por *hashtags*<sup>20</sup> e polêmicas dos *trending topics*<sup>21</sup>, não importando qual o tema da vez, seja ele dentro da lei ou pernicioso à sociedade. Elas que não têm interesse em regulamentar seus conteúdos sob o pretexto de uma lógica de livre mercado autorregulado.

Então, como valorizar a construção do conhecimento e a criticidade num contexto onde o falseamento da realidade se torna lucrativo dentro da lógica do capitalismo da informação?

Talvez a ideia de raciocínio(s) geográfico(s) deva ser reivindicada diante da necessidade de análise dos fenômenos socioespaciais que permitam aos alunos reconhecerem seus próprios

<sup>19</sup> Terraplanismo é um termo anticientífico e negacionista utilizado para explicar que a Terra é plana. Se fundamenta numa teoria conspiratória baseada em passagens pontuais da Bíblia, em dados sem comprovação da ciência e na imaginação de seus adeptos.

<sup>20</sup> Termo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais, inserindo o símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão.

<sup>21</sup> Os Trending Topics (também chamados de TTs) são palavras-chave ou *hashtags* mencionadas com frequência em publicações feitas pelos usuários do Twitter. Elas são compiladas em tempo real, formando uma lista de 20 termos.

espaços, como se desenvolvem e vivem nele, o que, para eles, pode ser considerado “bom” ou “ruim”, estimulando-lhe a criticidade.

Esse processo sempre apresentou desafios, pois é preciso relacionar os conteúdos de Geografia com os conceitos pertinentes da ciência geográfica, buscando uma ponte satisfatória entre a Geografia Escolar e a acadêmica sem ignorar a gama de conhecimentos atrelados ao cotidiano do aluno. Aqui, especificamente, pode estar a grande dificuldade da educação geográfica frente a um processo de desinformação descontrolada que submete grande parte dos jovens imersos na realidade digital a um falseamento de fenômenos e dados cotidianos.

Como nos exemplos acima, é possível observar que ultimamente os alunos chegam na escola com posturas, posicionamentos e falas sem conexão e incoerentes com um conhecimento mais fundamentado. Isso ocorre, sobretudo, pela dificuldade de filtrar aquilo que leem ou, simplesmente, pela reprodução do assunto sem a reflexão ou formação de opinião que permeiam a Geografia. A complexidade desse fato se confronta com a valorização de opiniões pessoais – em que pesam valores morais, religiosos, socioeconômicos, entre outros aspectos de pertencimento –, prazeres e divertimento estimulados por algoritmos e inteligência artificial que valorizam o discurso individualista, superficial e fragmentado, o que inviabiliza o processo de comunicação.

Han (2022) corrobora com essa perspectiva do mundo atual ao afirmar que existe uma crise comunicativa que está atrelada ao fim do discurso, ou seja, o outro está desaparecendo, pois o discurso “é uma práxis da escuta atenta”. Isso significa que, o discurso tem sido cada vez mais substituído por uma mera reprodução de opiniões que se instrumentalizam na própria identidade do indivíduo, dificultando todo processo de escuta essencial na construção do conhecimento (p. 53).

Eli Pariser (2012) particulariza essa análise ao trazer a ideia que a personificação algorítmica da rede acaba por destruir o espaço público. A nova geração dos filtros de internet olha para o que o indivíduo parece gostar a partir de curtidas, tempo de leitura em tela e/ou comentários e, dessa forma, sugerem um universo de informações projetadas para cada um deles, segundo seus gostos e interesses pessoais. Essas informações corroboram com as convicções/preferências percebidas, pois ali os indivíduos/nós somos limitados a fragmentos de visões de mundo, dentro de uma bolha que nos é confortável. Assim, informações pertinentes, temas relevantes da sociedade e diversos fenômenos são retidos constantemente.

Diante dessa realidade, é importante que o estudante seja estimulado a obter conhecimento teórico sobre diversos assuntos que podem estar atrelados a práticas cotidianas e que permitam a delimitação de caminhos que não os deixe ser sugado pelas armadilhas desses dados digitais. A multiplicidade de olhares para e sobre o mundo não pode ser ditada pelo

algoritmo cativante, precisa ser problematizada. Um aluno que, sob a sua visão religiosa toma como verdade "verificada" pelas redes sociais a teoria Terraplanista ou o reforço ao Criacionismo, precisa ter, dentro e fora da sala de aula, ferramentas de crítica para compreender o teor e a distância entre os conceitos da sua crença e a da ciência geográfica.

Por isso, a proposta explorada daqui em diante tem a finalidade de avaliar esse falseamento da realidade a partir de *fake news* diretamente relacionadas ao desenvolvimento da educação geográfica,

As considerações apresentadas se centram nos resultados da realização de uma oficina com alunos da educação básica, direcionada ao debate sobre *fake news*, propondo reflexões sobre conteúdos pertinentes à Geografia e as concepções descontextualizadas com tais assuntos, tomando os exemplos descritos anteriormente.

Assim, estão dispostos nessa análise, por exemplo, o confronto com a teoria do Terraplanismo, considerada no âmbito da cartografia em contraponto com todo o aparato de informações científicas que esse campo do conhecimento poss. Faz isso, ao tratar de questões relacionadas com a confecção de mapas, as intenções hegemônicas por trás do uso de projeções cartográficas e o fato do mapa não ser uma reprodução idêntica da realidade, mas ainda assim, uma representação do espaço que precisa de uma base racional para sua efetivação, além da utilização de imagens de satélites manipuladas em mapas, as famosas *deepfakes*, como ferramentas de distorção da realidade.

Outro ponto explorado retoma o exemplo dado sobre a geopolítica e a construção de narrativas que destoam da realidade contemporânea. O medo sobre a "ameaça comunista" - originada dos fantasmas dos discursos de tempos da Velha Ordem Mundial, marcada pela Guerra Fria, polarizada entre capitalistas e comunistas - é retomado hoje pelas redes sociais em notícias endurecidas por valores conservadores (associado ao campo político cada vez mais extremista), e chega ao espaço do conhecimento prévio, cotidiano, e é absorvido, afetiva e performaticamente, como uma visão de mundo não condizente com a realidade mundial e, sobretudo, brasileira.

Para além disso, nas oficinas propostas por essa pesquisa, são abordados também os resultados da análise de notícias falsas sobre temas relacionados à realidade socioeconômica, política ambiental do Brasil atual, assim como mecanismos para situar essas *fake news* e propostas/ações para desconstruí-las a partir do conhecimento atrelado às práticas cotidianas em exercício com a construção do conhecimento teórico/fundamentado desenvolvido no ambiente escolar.

### 1.7 O papel do professor de Geografia diante das *fake news*

Algumas orientações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, indicam que o ensino de Geografia deve oferecer condições de “conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico” (BRASIL, 1997, p. 108). As aulas de Geografia, assim, precisam encontrar mecanismos para fazer os alunos internalizarem ferramentas intelectuais ligadas às apreciações teóricas da disciplina para que, assim, formulem saberes adequados aos conceitos, categorias e procedimentos ligados a esse campo de conhecimento.

A educação geográfica deve buscar a abordagem dos conteúdos de Geografia na constante tentativa de uma percepção significativa para o aluno. Fazê-lo elaborar seu pensamento para produção do saber. Esse processo precisa balizar o conhecimento científico com o conhecimento cotidiano em busca do conhecimento geográfico disciplinar trabalhado nas escolas e que dialogue constantemente como a construção da cidadania. Importante reafirmar que é ideal não se limitar ao que é imposto pelos PCNs, pois há uma tendência de reconhecer o desenvolvimento do raciocínio geográfico por um viés puramente cientificista, desconsiderando a pluralidade e a complexidade das escolas nas suas mais diversas multiplicidades intrínsecas e realidades.

Cabe ao professor de Geografia fazer o balanço entre o trabalho com os conceitos pertinentes à ciência geográfica e os conceitos cotidianos para que o aluno perceba que o mundo não é apenas um emaranhado de coisas que não se conectam. É desse modo que Callai (2018) pondera que é preciso que o aluno faça teorizações abstraindo dos fragmentos (conteúdos) através de operações intelectuais para aprender a Geografia.

Entretanto, as aulas de Geografia, relembro, têm apresentado recortes espaciais fragmentados, descontextualizados e isolados como se os seres humanos não fossem agentes de formação e transformação do espaço geográfico, e este, por si só, não carregasse essas marcas historicamente produzidas pelas sociedades. A memorização de conteúdos – esse legado persistente do ensino tradicional - tem dificultado essa reflexão.

Dessa forma, como fazer o professor de Geografia superar as consequências do ensino pragmático que valoriza a fragmentação de conteúdos e dificulta a elaboração de conceitos?

Santos (2006) novamente nos conduz ao reforço pragmático da crítica ao afirmar que é preciso que o processo de aprendizagem esteja em acordo com a época em que vivemos. Ou seja, saber como o mundo é, como ele se define e funciona para que haja o próprio reconhe-

cimento no planeta, país, sociedade. Só assim é possível formar cidadãos conscientes que atuam no presente e ajudem a construir o futuro.

Portanto, é imperativo ao próprio professor de Geografia trazer apontamentos, inicialmente sobre sua própria vivência, em consonância com os conceitos pertinentes da ciência geográfica (lugar, paisagem, espaço), assim como as percepções e leituras dos próprios alunos em suas interações espaciais para que o ensino de geografia esteja ligado à vida dos sujeitos e suas diversas relações dentro do espaço-tempo.

Claval (2010) afirma ainda que toda pessoa produz conhecimentos geográficos, concebendo, assim, uma Geografia da vida, de sujeitos com potencialidades para a reflexão geográfica.

Sob o mesmo pensamento, Callai (2012) reforça mais uma vez que, de outra ponta, o aluno faz parte da realidade que vive no mundo, com todas as contradições e desafios, e que, portanto, ele precisa entender que é parte responsável pela construção desse mundo em que vive e precisa saber interagir no processo de organização do espaço, ainda que sua função seja pequena.

Cabe ao professor considerar nesse artifício a força do lugar e a maneira como as marcas deixadas em nosso cotidiano podem nos dar ferramentas para entender o mundo. Os processos de ensino precisam estar conectados com a realidade. O mundo atual, a que tanto nos referimos, tem a marca da sociedade da informação, com todos seus desdobramentos reconfigurados em novas dimensões de tempo e espaço, em uma lógica de globalização.

Vê-se, dessa forma, que o desafio para o professor de Geografia na contemporaneidade é incumbido de reptos gigantescos, pois a velocidade dos dados e das informações, com seus processos contínuos de desinformação, podem trazer consequências não apenas para os estudantes, mas para a sociedade como um todo. Inclui-se aqui o papel do professor - muitas vezes, descolado das inovações do meio digital - num processo de afastamento temporal e geracional da realidade de parte considerável dos alunos quando o assunto é avanço tecnológico.

Este professor de Geografia precisa utilizar as novas tecnologias de informação, sobretudo a internet, nos seus procedimentos metodológicos e os empregar para sistematizar conhecimentos prévios que carreguem percepções falseadas da realidade no intuito de combatê-las, além de estimular o uso dessas redes para desenvolver conceitos e diversos saberes no seu próprio campo. Entretanto, é necessário estar atento para o que Moran (1997) discorre a seguir:

As redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Mas também podem perder-se entre tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas” (Moran, 1997, s/n)

Há uma alerta de cuidado no que se refere ao processo de disseminação de *fake news*, que no universo de tantas conexões possíveis são estimuladas e/ou dispersas nas redes por sistemas algoritmizados de mercado. Torna-se necessário traçar estratégias junto aos estudantes para percepção e delimitação de notícias falsas, além de criar mecanismos que não alimentem sua reprodução, evitando acessar determinados conteúdos para impedir engajamentos e não impulsionar as publicações.

Em uma realidade de debates incipientes e sem regulamentação definida do uso de mídias sociais, uma das soluções mais imediatas seria não seguir, não curtir, não marcar e não compartilhar conteúdos que estão em dissonância com teores, conceitos e conhecimentos alinhados não somente no campo da ciência geográfica, mas em qualquer outro que se encontre desprovido de fundamentação teórica e em discordância com a realidade. Entretanto, ainda assim, na busca por essas respostas, estamos numa luta desigual como um mundo de máquinas que nos estimulam 24 por dia a praticar o contrário disso. Uma disputa sem trégua entre a educação e um mundo pré-moldado.

É por tudo isso que o professor de Geografia precisa estar cauteloso com essa realidade impulsionada pelo meio técnico-informacional e buscar conhecimentos, conceitos (científicos, cotidianos e escolares) que tentem trazer a conexão desses estudantes com a realidade não fragmentada e comprometida com a leitura de uma sociedade transformada conjuntamente pela ação de todos os atores que a compõem – princípio da educação comprometida com a valorização da prática cidadã.

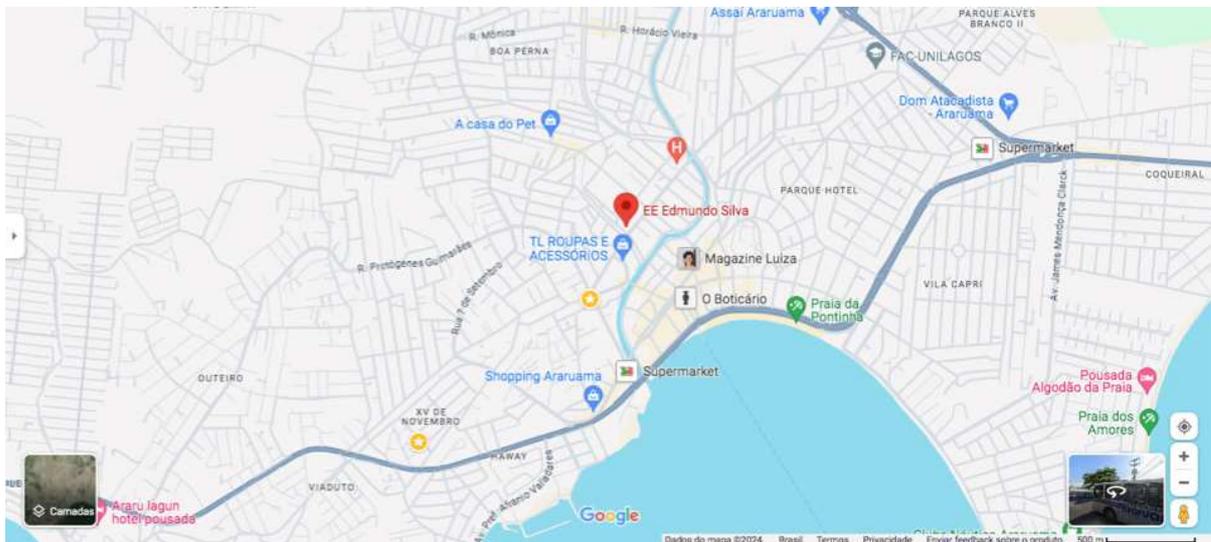
## 2 ESTRATÉGIAS DE COMBATE ÀS *FAKE NEWS* NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Se a escola é o campo de debate, é a partir dela que devem ser pensadas as estratégias para problematizar e avançar no combate à desinformação, às *fake news* e às estruturas que interferem no ensino da Geografia.

Assim podemos aprofundar o debate e buscamos driblar os problemas referentes ao processo do Capitalismo da (des)Informação, por meio da divulgação de notícias falsas que, por conseguinte, trazem um falseamento da realidade. Esse falseamento está diretamente ligado a uma estratégia de dominação nos moldes mercadológicos da nova era digital, que não deixa de atender aos interesses do capital.

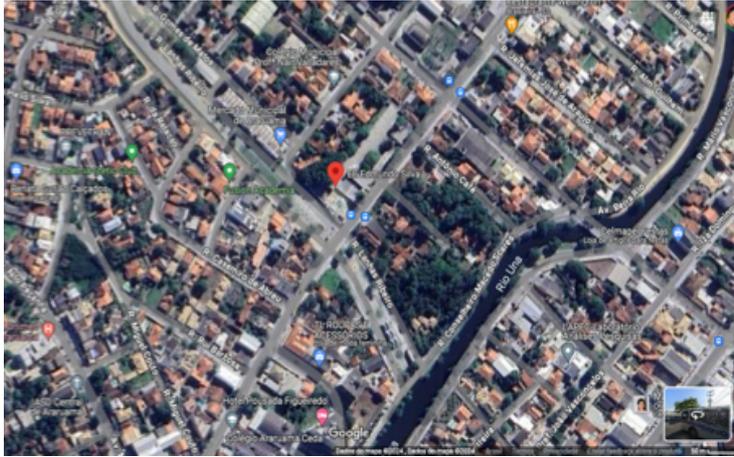
O objetivo desta fase do trabalho foi trazer propostas de atividades didático-pedagógicas, em formato de oficinas realizadas com alunos do 1º ano da turma de formação de professores/ educação básica do Colégio Estadual Edmundo Silva, situado na cidade de Araruama - Região dos Lagos do estado do Rio de Janeiro. É imprescindível aqui fazer uma análise da realidade local desses alunos e os impactos dessa vivência na inviabilização de raciocínios geográficos a partir da desinformação.

Figura 1 - Localização do colégio em Araruama, RJ



Legenda: Colégio Estadual Edmundo Silva  
Fonte: A autora, 2023.

Figura 2. Localização do colégio em Araruama, RJ



Fonte: A autora, 2023.

Figura 3. Fachada do colégio



Fonte: A autora, 2023.

Figura 4. Área externa de acesso às salas



Fonte: A autora, 2023.

Figura 5. Entrada da área interna



Fonte: A autora, 2023.

Figura 6. Área de acesso à quadra



Fonte: A autora, 2023.

Figura 7. Entrada do colégio (área interna)



Fonte: A autora, 2023.

Se o Regime de Informação discutido no capítulo anterior funciona sob a lógica do controle que projeta sujeitos supostamente livres, seu perigo se situa justamente nesse sentimento de liberdade e na sensação de controle de si que assegura a dominação. No universo de informações dispersas, oferecidas pelos algoritmos a partir dos interesses de consumo de cada indivíduo, acessar informações que se repetem na internet tendem a torná-las, na lógica de absorção/formação do senso comum, “verdades comprovadas”, uma vez que aparecem recorrentemente nas telas. A ausência de ferramentas críticas por parte dessas pessoas – aqui, no

caso particular, dos alunos – os colocam na confusão de misturar "opinião" com fatos concretos e/ou científicos, nivelando-os na mesma medida e credibilidade. A "certeza" construída pela desinformação se adere a valores pré-estabelecidos.

Em alguns setores da vida social esse fenômeno reverbera de forma contundente onde, principalmente e originalmente, o comprometimento com a verificação de dados pouco pesa. Por isso, muitos dos aspectos dos problemas enfrentados hoje nas escolas esbarram em questões endurecidas por essas convicções, reforçadas pelo consumo das redes. Uma delas, dentre outras que se embatem no cotidiano escolar, é a forte influência das religiões cristãs, particularmente as neopentecostais, na formação ideológica desses alunos.

Não se trata aqui de um debate sobre religião/crença, mas de um contexto de confronto entre o processo de aprendizagem e a comunicação afetiva, em que muitos desta visão religiosa do mundo questionam conteúdos fundamentados colocando crenças individuais e teorias teológicas como base para entender tais conteúdos. Alguns são até mais enérgicos e propositivos nessa empreitada.

Portanto, é possível perceber que muitos alunos que norteiam sua visão de mundo unicamente a partir dessas religiões de extremo dogmatismo<sup>22</sup> (número cada vez mais expressivo do corpo discente) estão mais vulneráveis a esse processo de desinformação propagado, sobretudo, pelo acesso às redes sociais. Eles seguem ao largo da ausência de um mínimo de visão crítica sobre temas contemporâneos ligados a diversos conteúdos no campo da Geografia. Menos ainda em aprofundamentos sobre teorias e mecanismos que as sustentem, bem longe de qualquer fantasia das *fake news*.

Assim, a coleta de informações sobre o perfil pessoal, socioeconômico e cultural dos alunos que participam das oficinas é fundamental. Para isso, foram distribuídos questionários com opções de dados sobre gênero, renda, religião, residência e perfil demográfico dos lares de cada um deles, entre outros pontos, no intuito de relacionar realidades individuais com o contexto social e de que forma essa interação pode trazer vulnerabilidades às ações que visam promover um falseamento da realidade, a exemplo de questões ideológicas atreladas a crenças religiosas.

---

<sup>22</sup> Segundo, Garrard-Burnett (2011), atualmente no Brasil, a chamada "Teologia da Prosperidade", vem se expandindo para uma categoria religiosa chamada evangelismo midiático, cujo perfil atrai e recruta rapidamente elevado número de adeptos das camadas mais populares, por sua inigualável capacidade de introduzir-se diariamente nos lares, o evangelismo eletrônico. Vinculada especialmente ao neopentecostalismo, essa Teologia volta-se às transformações no estilo de vida ligado especialmente aos padrões de consumo, apela grandemente para as carências e necessidades do mundo real, em que o sucesso é medido pela abundância e pelo consumo, e onde pecado e graça são definidos, respectivamente, por pobreza e riqueza. Nesse lugar, não cabe incertezas e as convicções morais, advindas de muitas (des)informações convenientes, cimentam o caminho de uma visão específica de mundo pela fé.

A pesquisa lançou mão ainda do levantamento de dados nos questionários para saber mais sobre a utilização de redes sociais por parte desses alunos<sup>23</sup>. O objetivo foi saber quais redes sociais/aplicativos eles mais utilizam (WhatsApp, Youtube, Instagram, Facebook, Tiktok e/ou Twitter), se costumam receber *fake news* - ou se sabem identificar quando elas se apresentam -, no intuito de traçar um panorama que serviu como ponto de análise mais detalhada sobre como as informações ou desinformações impactam a percepção prévia de assuntos essenciais para o ensino de Geografia.

## 2.1 A instituição de ensino e justificativa do segmento escolhidos

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Edmundo Silva, situado na cidade de Araruama, região das baixadas litorâneas, no estado do Rio de Janeiro. A presente instituição é a mais tradicional e antiga da cidade com mais de nove décadas de atuação, tendo sido inaugurada em 11/09/1931. Atualmente, possui segmentos nos três turnos do horário letivo e oferece turmas no curso de formação geral, formação de professores e educação de jovens e adultos – NEJA com um total de 1459 alunos no ano de 2023. Desse total, 988 alunos estão no curso regular de formação geral, 228 estudantes no curso de formação de professores e 243 matriculados no curso de formação de jovens e adultos (NEJA) A formação de professores, segmento escolhido neste trabalho, está em curso a partir do ano de 1982 até o presente momento.

É importante ressaltar aqui que a pesquisa não foi aplicada em todas as turmas do curso de formação de professores por alguns critérios: 1) não leciono em todas elas e isso dificulta a logística de realização das atividades; 2) pesou escolher uma turma de 1º ano para desenvolver a presente pesquisa, visto que eles acabaram de ingressar no ensino médio e, além da formação que terão como estudantes do referido segmento, também passarão por uma formação profissional docente; este segundo critério redundava no 3) já que esta mesma turma, no

---

<sup>23</sup> Os critérios para esta lista prévia se basearam no ranking das redes sociais mais acessadas pelos brasileiros em relatório divulgado em fevereiro de 2023 pela We Are Social / Meltwater, que monitora os usos das redes no mundo. Segundo os dados do relatório, por ordem, são mais utilizados no país: WhatsApp (169 milhões), Youtube (142 milhões), Instagram (113 milhões), Facebook (109 milhões), Tiktok (82 milhões). Entre os jovens na faixa etária estipulada para as oficinas – entre 14 a 16 anos, em média, um primeiro contato com os alunos apontou ainda o uso frequente do Twitter (24 milhões de usuários no Brasil, segundo o relatório) e, por isso, passou a vigorar no questionário aplicado nas oficinas.

prazo de três anos, receberá habilitação para que atuem como professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, portanto, professores/multiplicadores de conhecimento.

Esse último item esboça um perfil de público pesquisado que nos interessa porque está em total consonância com o trabalho que deve ser desenvolvido pelos professores dos anos finais do fundamental e ensino médio, pois a educação básica precisa de uma segmentação contextualizada e não fragmentada, visando a formação escolar eficiente, crítica, aprofundada e condizente com a construção cidadã engajada na prática cotidiana do fortalecimento da democracia.

Dessa forma, esta pesquisa se filia à preocupação constante com a formação desses alunos na vida escolar, ao tempo em que busca contribuir para que aprendam a traçar mecanismos que possam utilizar, não somente na própria formação, mas também na de crianças no início da vida escolar, assim que concluir o ensino médio e começarem a atuar também como professores. Esse ciclo da educação básica é imprescindível para driblar os desafios impostos por uma realidade cada vez mais distorcida pela desinformação nos moldes do que até aqui foi discutido.

Callai (2018) afirma que educação e cidadania precisam proporcionar a bagagem conceitual e recursos necessários para compreender a natureza dos problemas e buscar soluções fazendo frente ao incerto e ao desconcertante. Dessa forma, o desafio é educar para a participação de cidadãos ativos diante do compromisso social e trabalho solidário.

Assim, é preciso que a educação, em todos os segmentos, tenha como principal objetivo a estruturação de uma prática que esteja de acordo com a interpretação dos fenômenos e sua problematização buscando uma visão crítica, cidadã e transformadora.

Santos (1996) afirma que “o choque entre a cultura objetiva e cultura subjetiva torna-se um instrumento da produção de uma nova consciência”. Assim, é preciso considerar, segundo Callai (2018), que ele nos faz pensar em um mundo onde a tecnologia impera, os interesses globais se manifestam em vários aspectos e a construção da resistência pode ser uma opção. Ou como, de novo, Milton Santos, pontua:

A globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam em contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender (Santos, 1996, p.251)

Dessa forma, enquanto sujeitos, e tendo acesso ao conhecimento proporcionado pela escola, é possível a busca pelo compromisso da construção da cidadania, pela conexão com a

realidade do mundo diante das transformações socioespaciais da atualidade entre o local e o global, assim como por possibilidades de modificação de arranjos sociais não conectados com a formação de estudantes engajados na produção e reprodução consciente do espaço.

Callai (2012) afirma então que a escola talvez seja a única instituição que todas as pessoas frequentam durante a vida<sup>24</sup> e que, portanto, exerce importante influência na população, apesar dos conflitos entre o ensinar e o aprender. A instituição escolar assume, assim, um papel de destaque para a formação humana em diversos âmbitos da vida individual e social.

Para enriquecer esse debate, trago a contribuição de Freire (2004) na sua escrita sobre a relação entre docência e discência, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 2004, p. 23)

Ensinar e aprender são condições atreladas a produção social e estão imbuídos num exercício de troca constante entre os diversos atores que fazem parte desse processo. Assim é, Freire (2004, p. 26) reforça, que com método e criticidade, o "educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão".

Fica claro, então, que o educador precisa estar atento ao processo de ensino-aprendizagem, não apenas como protagonista dessa troca ou como mero reprodutor de conteúdos memorizados e fragmentados. O compromisso deve estar em função da troca entre "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 2004, p. 23).

Assim, no aprender-ensinando e no ensinar-aprendendo freiriano, o aluno da educação básica precisa ter para sua emancipação cidadã uma educação crítica, consciente, autônoma. E, para tanto, enquanto discente do curso de formação de professores, é necessário a este/a transpor essa formação na vida e no trabalho escolar de outros estudantes nas mais diversas séries e segmentos da educação básica, buscando a conexão entre saberes, vivências, aprendizagens, percepções e práticas que viabilizem interpretações críticas do mundo e promovam a

---

<sup>24</sup> Aqui cabe uma observação de contextualização pontual. Ao afirmar que "todas as pessoas frequentam" a escola, o debate realizado por Callai se mantém na centralidade da escola como talvez a única instituição capaz de ocupar este espaço formacional na vida de um número absolutamente expressivo e amplo de pessoas. No entanto, há de se levar em conta que a palavra "todas", deslocado do contexto deste debate, pode aludir a uma não observação por parte da autora de realidades de exclusão social, onde a escola infelizmente não faz parte. Aqui, não se trata dessa segunda perspectiva.

base para importantes transformações socioespaciais. Sobre eles/as pousou o nosso olhar de investigação.

## 2.2 Dados levantados a partir da aplicação de questionários fechados

Entender o espaço escolar, suas nuances e os contextos socioculturais e econômicos que englobam a realidade da instituição e, por conseguinte, dos seus alunos e professores, é fundamental para direcionar tais vivências e aprendizagens para processos de (trans)formação educacional e cidadã. É assim que, para prosseguir, é necessário acessar tais particularidades do campo de estudo que ora me debruço. Antes da aplicação das oficinas, como antes aventado, elaborei um questionário socioeconômico para analisar alguns perfis de caráter pessoal por parte dos alunos escolhidos no desenvolvimento da pesquisa, buscando saber mais sobre como utilizam as redes sociais, além do potencial contato com as *fake news*.

Os questionários foram pautados no perfil socioeconômico dos alunos (Apêndice A) e nos interesses que eles apresentam em relação ao acesso a internet uso das redes sociais, além de questionamentos sobre *fake news* de uma forma geral e relacionados aos conteúdos de Geografia. É importante ressaltar que durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa, os professores do estado do Rio de Janeiro, inclusive eu, ingressamos num movimento de greve pela reivindicação do piso salarial e contra o ataque do governo ao nosso plano de cargos e salário que durou por volta de um mês e meio. Dessa forma, os questionários foram aplicados no dia 20/06/2023 quando estávamos nesse período das paralisações. Pedi permissão a professora que estava dando aula na turma para conversar com os alunos sobre a relevância da pesquisa, mesmo diante de um contexto de luta social e trabalhista da categoria. Assim, pontuei teses importantes e apliquei os questionários. Eles não demoraram muito tempo para respondê-los e não tiveram grandes dúvidas. Além disso, entenderam a importância da pesquisa e não hesitaram em contribuir com seu desenvolvimento. Segue adiante a delimitação mais minuciosa dos conteúdos explorados nessa etapa do trabalho.

Alguns dados pertinentes para esta análise foram colhidos, a começar por: 1) idade dos alunos, 2) o gênero; 3) se já tem filhos; 4) a renda familiar; 5) se eles trabalham e estudam, concomitantemente; 6) quantas pessoas residem em sua casa; 7) se estudaram em escola pública ou particular no ensino fundamental; 8) se seguem alguma religião e qual; 9) o bairro que residem; 10) se acreditam que a religião pode interferir nos conhecimentos no campo das

ciências humanas; 11) por que escolheram o curso de formação de professores (também conhecido como curso normal); 12) se realmente pretendem ser professores após o término do curso.

Além desse levantamento de cunho pessoal e socioeconômico, foi proposto também (no mesmo questionário), um apanhado de informações relacionadas ao uso de internet, sobretudo do acesso às redes sociais. Sendo assim, analisei os seguintes elementos: 1) a quantidade de aparelhos conectados à internet em sua residência e o tipo de aparelhos (computador, notebook, tablet, celular, televisão); 2) a frequência que utilizam a internet diariamente; 3) qual a finalidade do uso da internet; 4) a frequência que acessam as redes sociais; 4) quais redes sociais são mais acessadas (WhatsApp, Instagram, Facebook, TikTok e/ou outras).

Por fim, estabeleci um aparato sobre o contato com *fake news* a partir de questionamentos subjetivos onde os próprios alunos desenvolveram livremente suas respostas, considerando os seguintes aspectos: 1) se já identificaram alguma *fake news*; 2) se já passaram adiante alguma *fake news*; 3) se já viram alguém compartilhando *fake news* e com que frequência; 4) se acham que espalhar *fake news* é algo grave; 5) já sofreram alguma consequência por causa de *fake news* ou se conhecem alguém que já sofreu; 6) se acham que as ações e/ou comportamentos das pessoas podem ser influenciadas por *fake news*; 7) costumam utilizar alguma ferramenta para detectar *fake news*; 8) costumam verificar se a fonte é confiável antes de compartilhar informações e com que frequência; 9) se já identificaram alguma *fake news* que envolva algum conteúdo de Geografia.

### 2.2.1 Tabulação e análise das informações colhidas

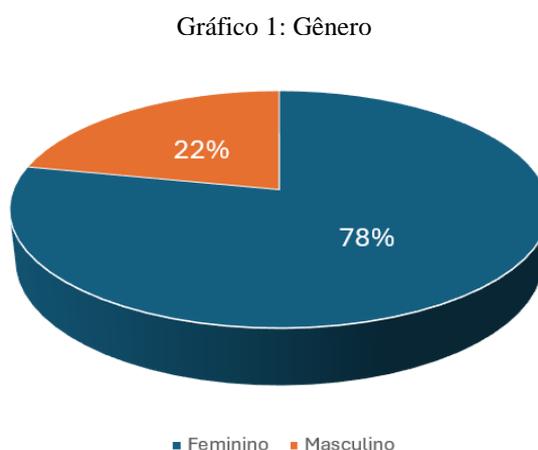
Nessa etapa da pesquisa, selecionei todos os dados colhidos depois do aproveitamento dos questionários submetidos aos estudantes e desenvolvi gráficos que trazem as informações pertinentes para a aplicação das oficinas, próximo passo aplicado a esse trabalho. Como já mencionado, o objetivo da aplicação desses questionários foi trazer um panorama prévio sobre a realidade pessoal e socioeconômica desses alunos a fim de observar possíveis vulnerabilidades num contexto cada vez mais frequente de desinformação atrelada aos diversos interesses da sociedade moderna por meio da manipulação de dados na internet, sobretudo nas redes sociais, inclusive no que se refere a assuntos essenciais no campo da ciência geográfica, na educação geográfica e no desenvolvimento de raciocínios geográficos.

Assim, foram aplicados um total de 23 questionários na referida turma de 1º ano do curso de formação de professores do Colégio Estadual Edmundo Silva na semana entre os dias 12 a 17 de junho e na subsequente, dos dias 19 e 23 de junho de 2023. Ressalto aqui certa dificuldade em colher tais dados, pois, como já mencionado anteriormente, no processo de desenvolvimento desse trabalho, fomos surpreendidos por problemas adversos, relacionados às políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro, que nos levaram a um movimento grevista que durou mais de um mês. Isso comprometeu um bimestre letivo já condensado e mais curto que os demais e inviabilizou, inclusive, minha intenção de iniciar a organização das oficinas nesse semestre.<sup>25</sup> Dada esta ressalva, e retornando as informações pertinentes a esta avaliação prévia, seguem abaixo os gráficos confeccionados após a tabulação desses dados e uma breve análise de cada um deles, além dos registros das questões não objetivas obtidas a partir dos resultados baseados nas respostas elaboradas pelos 23 alunos envolvidos nesse processo.

### 2.2.2 Dados tabulados dos alunos do Colégio Edmundo Silva

Os gráficos a seguir foram computados num universo de 23 alunos. Neles estão **traçadas** informações de cunho socioeconômico como um recorte contextual da turma, dentro da realidade local da cidade de Araruama, no Rio de Janeiro.

**Gráfico 1** - O gênero predominante nas turmas de formação de professores é o feminino, apesar de ter havido um crescimento de pessoas do gênero masculino no referido curso nos últimos anos. Isso pode estar ligado a um processo histórico e cultural onde a mulher ainda é vista numa lógica maternal de cuidado com crianças da primeira e parte da segunda infância<sup>26</sup>, ou seja, nos anos que se referem a educação infantil e primeiro

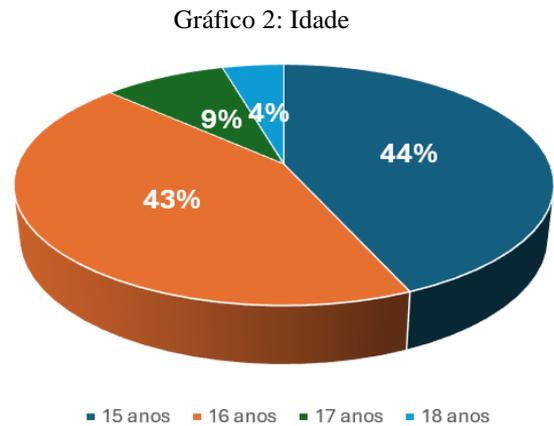


<sup>25</sup> Por conta do movimento de greve, a oficina foi desenvolvida no decorrer do segundo semestre do referido ano.

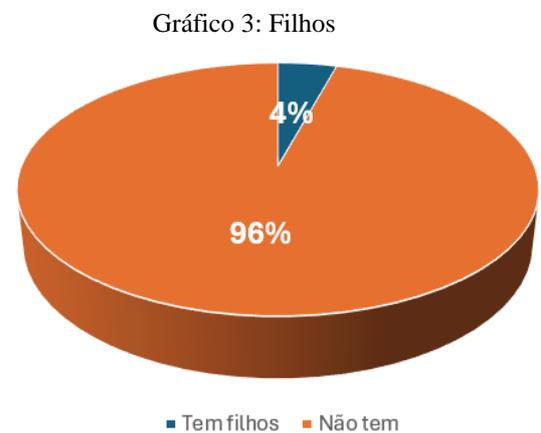
<sup>26</sup> A fase referente a primeira infância vai do nascimento aos 4 anos de idade, enquanto a segunda infância vai dos 6 anos até a puberdade. MOREIRA, Lilian Maria de Azevedo. Desenvolvimento e crescimento humano: da

segmento do ensino fundamental.

**Gráfico 2** - O intervalo de idades da maioria dos alunos da turma está condizente com a classificação regular idade/série onde a grande maioria deles tem entre 15 e 16 anos (num total de dez alunos para cada uma dessas idades), além de dois com 17 anos e apenas uma aluna com 18 anos.

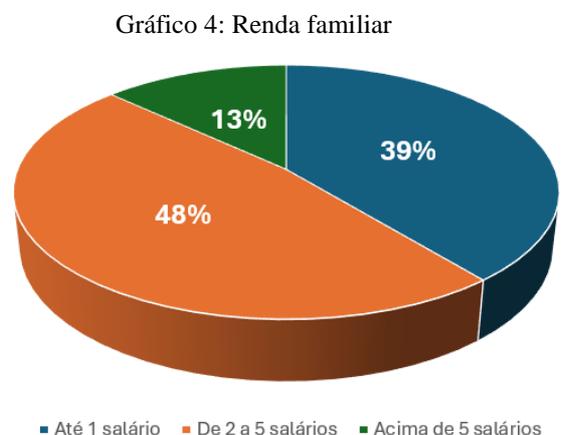


**Gráfico 3** - Achei pertinente colher essa informação pois é comum um número considerável de adolescentes com filhos nas escolas públicas. Esse número tende a crescer nas turmas do curso de formação de professores, pois muitas vezes, os(as) alunos(as) buscam uma formação específica imediata após a conclusão do ensino médio para facilitar o ingresso no mercado de trabalho



e, por conseguinte, viabilizar uma renda salarial que ajude no sustento econômico da família. Na turma em questão, apenas uma aluna salientou que tem uma filha. Importante ressaltar que foi justamente a estudante que apresenta 18 anos, o que provavelmente explica a distorção da idade/série.

**Gráfico 4** - O questionário aplicado visa fazer um aparato socioeconômico da turma. Portanto, é primordial a informação referente a renda familiar. É importante ressaltar também, a localização geográfica e o perfil do Colégio Estadual Edmundo Silva e mostrar que se trata de uma escola situada no centro da cidade de Araruama, próximo ao terminal principal de ônibus (rodo-

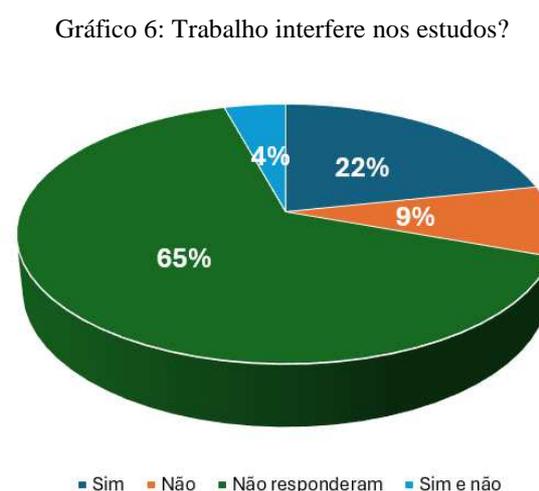


viária) e com bairros ao redor de fácil acesso e disponibilidade de transporte público. Isso, dentre outros fatores, explica a diversidade econômica de alunos da referida instituição. Segundo o questionário aplicado, a maioria dos alunos (11 do total), apresentam rendimento familiar que varia entre 2 a 5 salários mínimos, enquanto apenas 13%, ou seja, 3 alunos tem rendimento superior a 5 salários. A diferença entre aqueles que afirmaram receber até um salário não é muito considerável (apenas 2 alunos). O que demonstra que, apesar de um perfil econômico que pode ser superior a outras escolas públicas, a maioria dos alunos são de classe baixa ou média baixa. Outro ponto relevante nessa análise foi a observação feita por muitos estudantes sobre complementação econômica a partir de trabalhos informais por parte dos familiares (vendedores, entregadores e motoristas de aplicativos e outros serviços pontuais).

**Gráfico 5** - Neste dado específico do questionário, é possível observar que grande percentual dos alunos não trabalha. Em números absolutos, a diferença ficou entre 16 que responderam que não trabalham e 7 afirmaram que exercem as duas atividades concomitantemente.

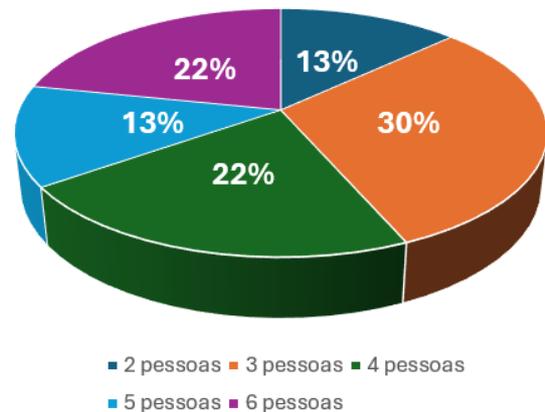


**Gráfico 6** - Neste gráfico, os alunos que responderam "sim", justificaram que precisam de tempo para estudar e, por isso, o trabalho atrapalharia. Aqueles que responderam negativamente, não justificaram. Alguns disseram que "sim e não" pois o essencial é acabar os estudos primeiramente. A maioria deles não respondeu essa questão.



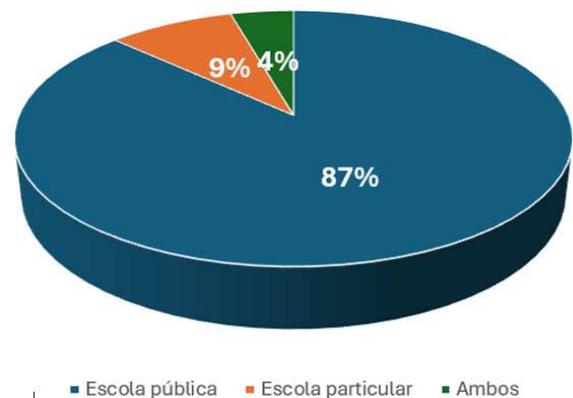
**Gráfico 7** - Podemos perceber nesse gráfico que há um equilíbrio entre a distribuição da quantidade de pessoas por residência, mas a maioria deles afirmaram que 3 pessoas residem em suas casas, enquanto a menor porcentagem se dividiu entre 5 pessoas e 2 pessoas. É importante perceber também que houve um empate entre 4 e 6 indivíduos por residência. Isso demonstra que a maioria deles vive com mais de 3 pessoas em casa.

Gráfico 7: Pessoas por residência



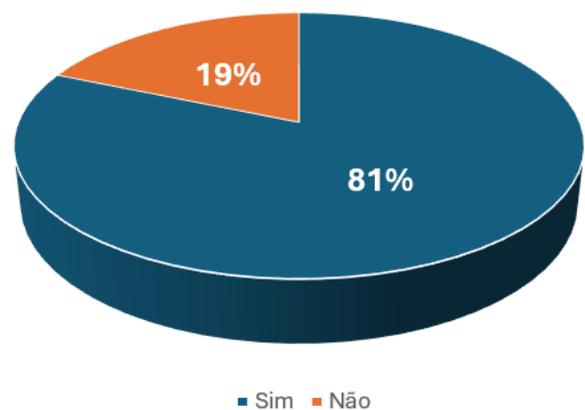
**Gráfico 8** - Fica evidente nessa informação que a grande maioria do percentual de alunos é egresso de instituições públicas no ensino fundamental. Apenas uma pequena parte respondeu que estudaram em escolas particulares (2 alunos) ou em ambas (1 aluno). Isso demonstra o perfil de continuidade em instituições públicas em todos os segmentos da educação básica.

Gráfico 8: Ensino fundamental



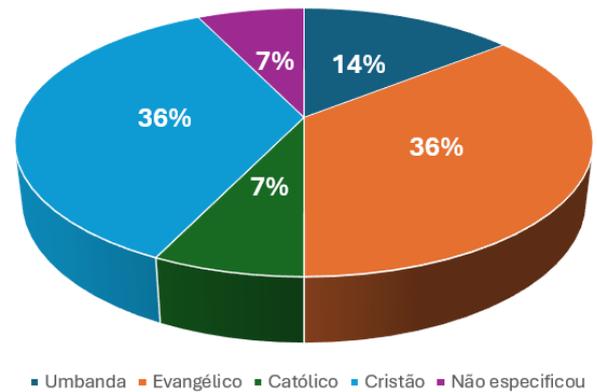
**Gráfico 9** - Outro ponto essencial a destacar nessa pesquisa se refere às crenças religiosas, pois como exposto no início do capítulo, é um dado de extrema relevância no que se refere ao processo de desinformação já debatido. Percebe-se então que a maioria dos estudantes afirmaram seguir alguma religião.

Gráfico 9: Religião



**Gráfico 10** - Em outro campo do questionário, foi solicitado que especificassem qual religião eles seguiam. É possível observar que uma parte do total de alunos segue a religião evangélica, e esse percentual empata com aqueles que responderam seguir o cristianismo. Neste ponto, eles não especificaram se a religião cristã em destaque se trata do protestantismo ou do catolicismo, mas ficou evidente que a maioria deles segue os dogmas atrelados a lógica das religiões cristãs.

Gráfico 10: Entre os religiosos



**Gráfico 11** - Para ilustrar melhor essa parte do questionário socioeconômico, foi proposto que indicassem o bairro onde residem. De todos os locais descritos por eles, a maioria reside no bairro Fazendinha, de padrão periférico de baixo a médio perfil econômico. Um ponto específico deste bairro (que é um dos mais populosos da cidade) apresenta um processo de favelização acentuado. Os bairros com perfil econômico mais elevado, onde residem

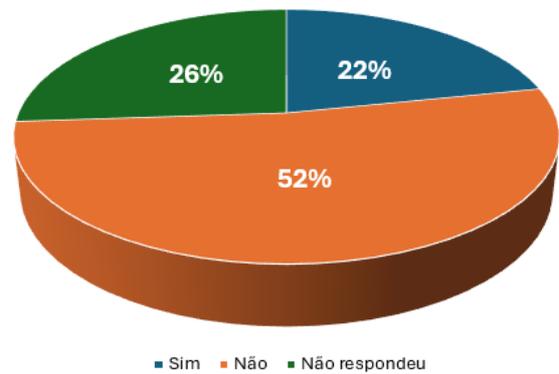
Gráfico 11: Bairro



peças de classes sociais mais abastadas citadas na entrevista, foram o bairro Vila Capri e Barbudo. Mas é importante observar que existem pontos de ambos os bairros considerados mais vulneráveis do ponto de vista econômico. O segundo mais habitado é o distrito de Morro Grande, situado a 11 quilômetros do centro da cidade que apresenta um perfil mais rural em relação as outras localidades citadas. Os demais bairros mencionados apresentam pontos com ocupações de classe média baixa e outros pontos favelizados e/ou com sérios problemas sociais-urbanos, como violência, disputas de poder por facções criminosas (ligadas, sobretudo, ao tráfico de drogas), falta de infraestrutura básica (pavimentação, saneamento básico, iluminação pública etc.), além de enchentes e ineficiência de serviços públicos essenciais.

**Gráfico 12** - Aqui observa-se que a maioria dos alunos respondeu que não percebe influência da religião nos conteúdos referentes a área de ciências humanas. Outros não responderam este questionamento e a menor parte afirmou que existe influência. Do total de alunos que disseram haver influência, um deles ressaltou que existem opiniões e atitudes que são diferentes das que ele considera corretas, mas não disse se essas atitudes estão a cargo da igreja ou da escola. Outro afirmou que existem coisas que sua religião não aceita, porém não especificou. Um terceiro disse que sim, mas às vezes ele não concorda e não justificou. Por último, um aluno disse que interfere em História, mas não citou em qual abordagem.

Gráfico 12:Religião interfere?



**Gráfico 13** - Nesse ponto do questionário, foi indagado por que eles escolheram o curso de formação de professores. Achei pertinente trazer esse questionamento pois, como elucidado antes, meu interesse pelo curso normal está justamente no fato de ser um curso de formação de futuros profissionais da educação e, portanto, é preciso um olhar específico e cuidadoso na formação desses jovens que também vão atuar no desenvolvimento pedagógico de diversas crianças.

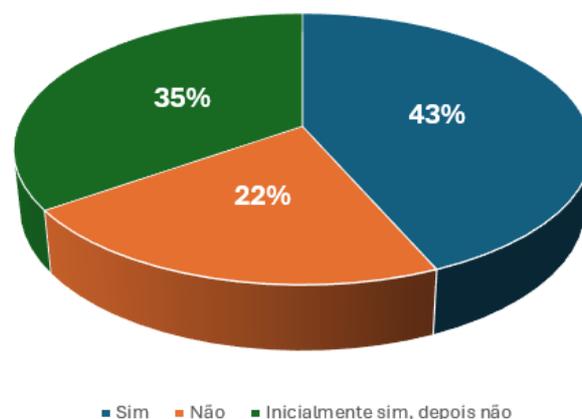
Gráfico 13: por que escolheu o curso



A maioria respondeu que pretende seguir a docência, dado que pontuo como importante e satisfatório. Outros afirmaram que só estão no curso por influência de terceiros, como familiares (sobretudo, as mães) e amigos. Alguns afirmaram que pretendem ter uma formação específica e que isso pode servir como segunda opção no futuro. Por fim, houve a justificativa de que gostam de crianças.

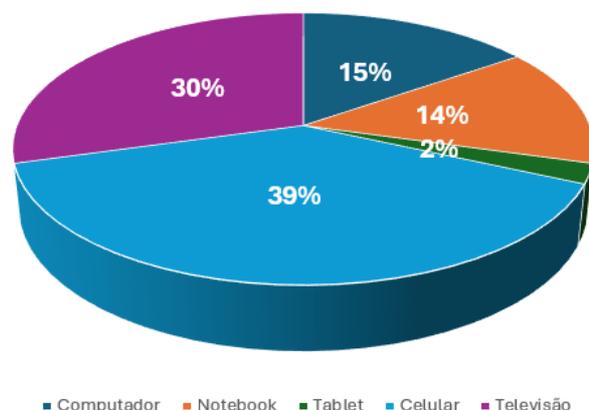
**Gráfico 14** - Esse ponto específico é curioso pois, apesar da maioria afirmar que pretende seguir a profissão de professor no futuro, ficou evidente que parte considerável dos entrevistados pretendem seguir apenas inicialmente para ter uma renda que permita o investimento em outra faculdade. Uma quantidade menor afirmou que não pretende seguir a docência. Esse ponto, a meu ver, evidencia a constante desvalorização da profissão através da insuficiência de políticas que priorizem uma educação pública de qualidade, desde a questão salarial do próprio profissional de educação até a falta de infraestrutura adequada na maioria das instituições de ensino. Isso tem distanciado o interesse dos jovens pela permanência na área.

Gráfico 14: quer ser prof(a) após o curso



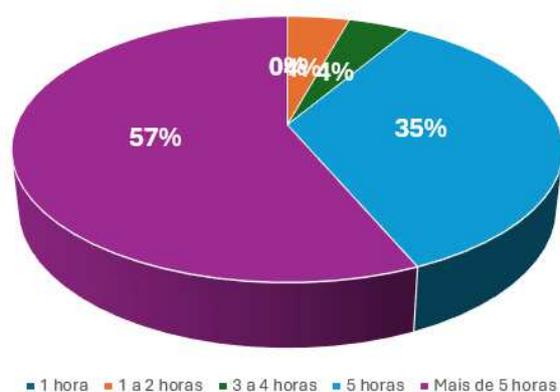
**Gráfico 15.** De todos os aparelhos eletrônicos conectados a internet especificados nesse gráfico, a grande maioria afirmou possuir celulares (smartphones). Logo em seguida, temos a televisão como mais utilizada e computadores e notebook depois. O tablet fica em último lugar dos aparelhos selecionados.

Gráfico 15: Aparelhos conectados em casa



**Gráfico 16** - Com relação ao uso da internet, grande parte dos entrevistados afirmaram que utilizam por mais de 5 horas por dia. 35% usam por volta de 5 horas, enquanto os outros se distribuem entre 1 a 2 horas e 3 a 4 horas. Ninguém respondeu que usa somente no intervalo de 1 hora. Esse fato mostra que a maioria deles está engajado no mundo virtual e esse ponto é de extrema importância no desenvolvimento dessa pesquisa. Neste campo do questionário, foi perguntado também para qual finali-

Gráfico 16: Uso de internet por dia

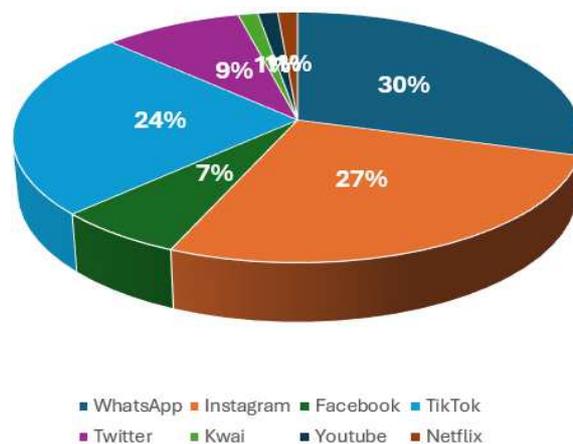


dade eles utilizam a internet. A maioria ressaltou que utiliza para estudar, fazer pesquisas, assistir vídeo aulas e atividades de lazer, como uso de redes sociais, jogos, filmes e músicas. A grande maioria mencionou que utiliza bastante para acessar as redes sociais.

**Gráfico 17** - Outro ponto muito relevante no desenvolvimento desse trabalho se refere ao uso das redes sociais por parte dos alunos entrevistados. Observa-se no gráfico que todos eles têm acesso as redes sociais. Dos estudantes que responderam ao questionário, todos usam o WhatsApp; em segundo lugar temos o acesso ao Instagram; o TikTok segue em terceiro e depois o Twitter (atual X). Das redes sociais mais acessadas pelos brasileiros, o Facebook se destacou como a de menor interesse pelos entrevistados. Um aluno citou o uso do Kwai para ganhar dinheiro e outros dois citaram o Youtube e Netflix (este último não se define como rede social, mas como plataforma de streaming para filmes, séries e documentários).

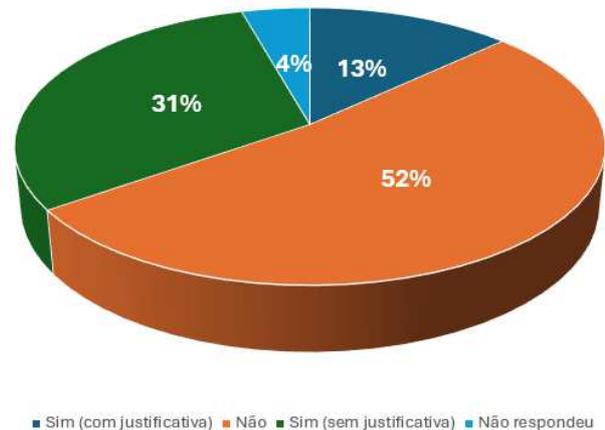
Neste item, outro questionamento é sobre a frequência das redes sociais. 19 alunos responderam que usam com bastante constância para diversas finalidades, como: distração; se comunicar com outras pessoas; saber das fofocas; alguns afirmaram que não sabem por que usam; outros disseram que "não tem o que fazer"; para saber das notícias e informações do mundo externo ou mesmo porque simplesmente gostam. Um aluno ressaltou que utiliza as redes sociais "quase 24 horas por dia". Desse contingente, um aluno afirmou que usa muitíssimo pouco, pois pretende dedicar seu tempo a outras coisas, mas não especificou quais. Outro disse que usa apenas nos finais de semana como passatempo. Um deles afirmou que acessa no máximo 20 minutos porque não gosta de mexer em redes sociais. E por último, um entrevistado disse que usa o Kwai para ganhar dinheiro e o TikTok para passar o tempo. Do total de entrevistados, percebe-se então, que apenas 4 apresentam certo desinteresse pelo uso de redes sociais, enquanto 19 utilizam constantemente para finalidades diversas.

Gráfico 17: Redes sociais que usam



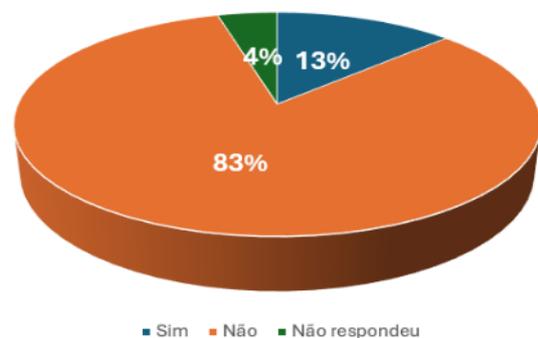
**Gráfico 18** - No que diz respeito a proliferação de *fake news*, outro ponto determinante nessa pesquisa, a maioria respondeu que não costuma identificar *fake news* no uso cotidiano das redes. 31% afirmaram que já identificaram, mas não especificaram quais. 13% responderam que sim e citaram o dia que possivelmente haveria um massacre na escola, após seguidos episódios de atentados em algumas instituições escolares do país. Outra justificativa de *fake news* coletada no questionário refere-se ao ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro, mas não houve especificação mais precisa. E por último, um deles citou que a informação de não haver possibilidade de terremotos no Brasil também se trata de uma informação falsa.

Gráfico 18: se identificou fake news



**Gráfico 19** - Sobre o rapasse de *fake news* por eles, a maioria absoluta respondeu que nunca repassou nenhuma informação falsa. 13% disseram que já repassaram, mas não especificaram quais e 4% não responderam.

Gráfico 19: Se passou fake news



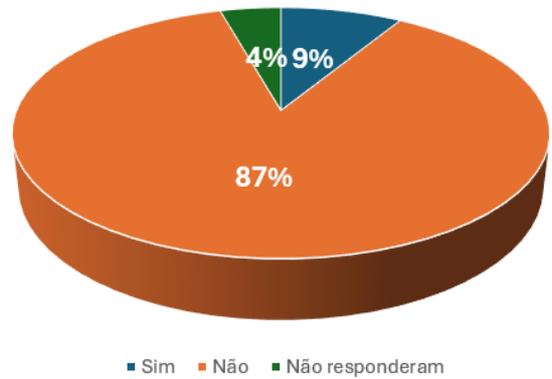
**Gráfico 20** - O gráfico sobre a gravidade de repassar *fake news* foi quase unânime na afirmação de que repassar notícias falsas é uma ação grave. Apenas um aluno não respondeu e ninguém afirmou que repassar *fake news* não é grave.

Gráfico 20: Espalhar fake news é grave?



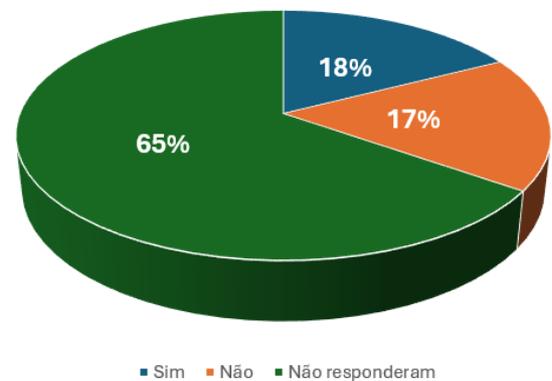
**Gráfico 21** - Sobre o fato de já terem sofrido consequências por causa de *fake news*, 87% responderam que nunca sofreram, 9% afirmaram que sim, mas não especificaram e 4% não respondeu esse questionamento.

Gráfico 21: Sofreu consequências?



**Gráfico 22** - Aqui, a maioria dos entrevistados decidiu não responder ao questionamento. 18% afirmaram que sim e citaram alguns famosos ou membros da família, mas não especificaram quais. E 17% disseram que não conhecem ninguém que tenha sido vítima de *fake news*.

Gráfico 22: Conhece quem sofreu?



**Gráfico 23** - Sobre o fato das pessoas serem influenciadas pela ação de *fake news*, a maioria (87%) respondeu positivamente, 9% disseram que não e 4% não responderam ao item no questionário. Algumas justificativas utilizadas para ilustrar essas respostas giraram em torno de posições genéricas como “a falta de verdades sempre prejudica”; “é preciso ficar atento

Gráfico 23: Podem ser influenciadas?



as notícias verdadeiras”; “pode promover mudança de princípios nas pessoas”; pode gerar brigas e conflitos”; “pode manipular pessoas para conseguir o que querem; muitas pessoas acreditam em sites de empregos que muitas vezes são fakes”; e por último, “se as pessoas ouvem algo errado por mais de uma vez, isso pode gerar dúvidas, além de violência e xingamentos”. Este ponto deixa claro que eles acreditam que existe relevância na busca pela verdade para evitar situações conflituosas e que prejudicam várias pessoas.

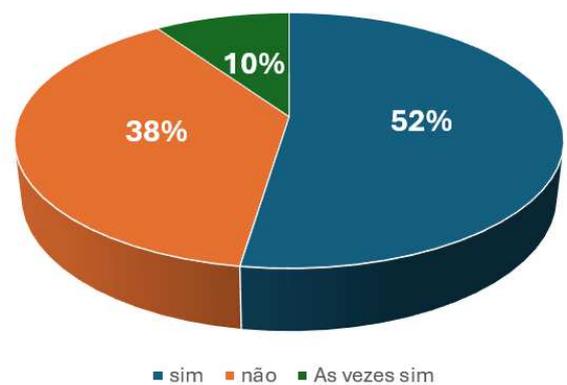
**Gráfico 24** - Ao questionar sobre o uso de ferramentas para identificar *fake news*, 91% afirmaram que não costumam usar e 9% responderam que utilizam o Facebook ou procuraram informações em sites confiáveis como o G1 (pertencente a Globo). É interessante perceber que por mais que eles achem grave o fato de espalhar *fake news*, a maioria não procura utilizar mecanismos para identificar informações falsas.

Gráfico 24: Usou ferramentas para detectar



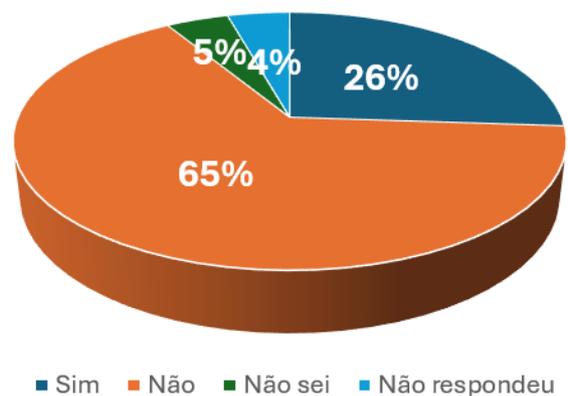
**Gráfico 25** - Em outro ponto peculiar do questionário, os alunos responderam que apesar de não utilizarem ferramentas para detectar notícias falsas, 52% costumam verificar se a fonte é confiável antes de compartilhar informação; 38% disseram que não conferem e 10% salientaram que às vezes sim. A maioria não explicou como verificam as informações. Apenas 2 alunos justificaram. Um afirmou que sempre olha no mesmo site e outro disse que confere em várias fontes diferentes para observar se trata de fatos verídicos. Não especificaram o site e nem as fontes utilizadas.

Gráfico 25: Verifica antes de compartilhar?



**Gráfico 26** - Nesse item específico, o objetivo era colher uma informação prévia sobre a influência das *fake news* nos conteúdos de Geografia, ponto essencial no desenvolvimento dessa pesquisa. A maioria dos entrevistados (65%) afirmaram que não perceberam notícias falsas no campo da Geografia. 5% disseram que não sabem; 4% não responderam e 26% dos alunos afirmaram que já presenciaram falseamento de informações nos conteúdos. Ao

Gráfico 26: Identificou *fake news* na Geografia?



pedir que pontuassem quais conteúdos seriam esses, um deles considerou a questão dos abalos sísmicos no Brasil, onde as possibilidades são pequenas, mas não nulas. Porém, a maioria das pessoas acham que é impossível ocorrer terremotos no território brasileiro. Então essa informação seria falsa. Mas a grande maioria dos alunos que justificaram esse item, citaram a teoria da Terra plana, ou Terraplanismo, para demonstrar e ilustrar a disseminação de *fake news* atreladas ao coconhecimento geográfico. Esse dado é de extrema relevância pois, como já citado anteriormente, é um dos pontos que ressaltam no decorrer da discussão teórica da pesquisa, e uma das principais justificativas para traçar mecanismos de combate a reprodução de notícias falsas que inviabilizam o desenvolvimento de raciocínios geográficos.

### 2.2.3 Apontamentos para a oficina de combate às *fake news*

A partir do exposto e dos itens acima tabulados, foi possível traçar um panorama precedente sobre o perfil dos alunos envolvidos na análise empírica desses dados e delinear mecanismos que viabilizem resultados precisos e comprometidos com a eficácia dos efeitos das oficinas – etapa final da elaboração dessa pesquisa. Destaco o quão importante é para a conclusão acerca do falseamento da realidade o comprometimento com as implicações práticas no cotidiano escolar e na educação geográfica, sobretudo com as estratégias de superação e combate à desinformação. Aprovechá-los de ferramentas críticas quanto às *fake news*, serve como defesa contra a desinformação, de modo a saber como identificá-las e acionar questionamentos, buscar a verificação dessas informações por meio de instrumentos acessíveis e seguros - um comportamento pouco utilizado pelos alunos, como se pode observar nos resultados do questionário prévio aplicado.

Não se pode deixar de lado a constante preocupação com a linguagem digital no cotidiano, componente feroz da atual construção do senso comum, como um dos maiores desafios da escola pública na contemporaneidade. A dicotomia entre o universo virtual (dos nativos digitais) e o mundo analógico da escola tem, hoje, além de outros fatores de natureza socioeconômica, cultural e até mesmo estrutural, contribuído para um vácuo de diálogo entre o que, de um lado, os alunos precisam para munir-se de crítica e autonomia de pensamento e, de outro, as instituições de ensino (particularmente, as públicas) precisam avançar para vincular-se a uma dinâmica completamente nova, veloz, dispersiva e formadora de novos indivíduos e

comportamentos, dentro e fora da escola. Nesse ínterim de desencontros é que se encontram, inclusive, a desinformação e convicções prontas que a educação precisa saber lidar.

Não por acaso, reafirmo o compromisso e influência de Freire (2013) neste debate ao confirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Mundo este cada vez mais amplo em desafios profundos e imediatismos prolongados no estabelecimento de uma cultura (digital) em que essa troca de saberes precisa retomar-se pela consciência de aprender e ensinar.

Assim, é preciso que haja o comprometimento com o processo de educação, não apenas no papel de professor engajado na revelação crítica de máscaras que inviabilizam a leitura da realidade, mas também no próprio aprendizado a partir de experiências cotidianas valiosas na educação dos homens e mulheres, mediadas pelas transformações e interpretações do mundo, em diversas esferas. A escola é parte indissociável nesse processo que deve considerar, primordialmente, os efeitos das transformações informacionais da atualidade e seus desafios recentes e profundos.

### 3 PROJETO OFICINA *FAKE NEWS* NAS ESCOLAS

Após esse levantamento prévio, segue a estrutura da oficina que foi aplicada no Colégio Estadual Edmundo Silva, em Araruama, RJ, onde leciono. Os resultados dessa oficina foram analisados a partir de debates e propostas de trabalho junto ao universo desses alunos participantes para observar a forma como conseguem identificar *fake news* e como reagem aos debates após a aplicação da metodologia.

Como observação válida, é preciso registrar que a proposta da oficina é anterior aos trabalhos desenvolvidos para essa dissertação, mas as inquietações a que instigaram a trouxeram até aqui. Foi trazida, portanto, de um modelo de projeto de aplicabilidade escolar, cujo rigor foi se moldando às necessidades dessa investigação.

A estrutura aplicada, disposta de forma completa nos anexos desta pesquisa, segue a seguinte formatação em forma de plano de aula.

| <b>3.1 PLANO DE AULA/OFICINA</b>   |  |
|--|--|
| <b>Disciplina:</b> Geografia   | <b>Carga Horária:</b> 80 (oitenta) minutos |
| <b>Professor:</b> Jaqueline Máximo Oliveira  |  |
| <b>Título da Atividade:</b><br>Pós verdade, <i>fake News</i> e Educação geográfica: uma proposta de oficina como estratégia contra a infocracia e a desinformação  |  |
| <b>Ementa da Disciplina:</b><br>A oficina visa refletir, estabelecer estratégias e buscar respostas possíveis para perguntas colocadas na realidade das salas de aula: como lidar com as "convicções" plantadas e reforçadas pela desinformação que muitas vezes se contrapõem ao conhecimento científico e, de outra ponta, confirmam constantemente aquilo que muitos já querem ouvir? Como lidar com conteúdos prontos e duvidosos (muitos deles produzidos em áudio e vídeo, muito bem editados e cheios de linguagem cativante, espetacular ou polêmica encabeçadas por apresentadores/as performáticos/as) voltados para os públicos onde se encaixam nossos alunos enquanto a sala de aula tem sido, quase como uma regra, um lugar analógico no mundo? |  |
| <b>Objetivo Geral:</b><br>Discutir estratégias de combate às <i>fake news</i> nos conteúdos escolares, em especial a Geografia, como forma de retomar a criticidade na base da formação dos alunos, dentro e fora das instituições de ensino.  |  |

| Objetivos Específicos  | Conteúdo   | Metodologia  | Avaliação   |                                 |
|--|--|--|---|---------------------------------|
|  |  |  | Instrumentos  | Critérios                       |
| <p>- Analisar os fatores que contribuem para geração e distribuição das <i>fake news</i> e seus impactos socioculturais;</p> | <p><b>A cultura / linguagem das Redes Sociais X a educação formal/informal</b></p> <p>O primeiro eixo trata de como a internet, por meio das Redes Sociais, vem moldando comportamentos socioculturais e novas leituras de mundo nas últimas décadas.</p>  | <p>- Apresentação de slides sobre o funcionamento das redes sociais e a lógica dos algoritmos como vetor de direcionamento da atenção dos usuários com finalidades de mercado.</p> <p>- Dinâmica das redes sociais</p> | <p>Dinâmica: comparação do comportamento das redes sociais dos alunos participantes para reflexão</p> | <p>Participação nos debates</p> |
| <p>- Problematicar conteúdos escolares distorcidos pela desinformação promovida nas redes sociais;</p>                       | <p><b>A desinformação, as <i>fake news</i> e seus fatores de propagação/fixação</b></p> <p>O segundo eixo aprofunda o debate sobre a desinformação. Uma vez que qualquer informação liberada na internet pode ser tomada como verdadeira, pergunta-se então por que é tão fácil que isso ocorra e que fatores a favorecem.</p> | <p>- Apresentação de slides sobre o caminho na construção da desinformação da vida comum aos conteúdos educacionais (foco na Geografia)</p> <p>- Dinâmica da construção de <i>fake news</i></p>                        | <p>Dinâmica: construção e rastreio de <i>fake news</i> e seu comportamento na internet</p>            | <p>Participação nos debates</p> |

|   |  |   |   |                          |
|---|--|---|---|--------------------------|
| - Estabelecer estratégias de combate às <i>fake news</i> dentro e fora do ambiente escolar; | <p><b>Estratégias de combate às <i>fake news</i></b></p> <p>Por fim, tratar das estratégias de combate à desinformação, municiá-los de ferramentas críticas (sobretudo, esclarecer os porquês e como chegam essas <i>fake news</i>).</p> | - Apresentação de slides sobre estratégias de verificação em sites de <i>fact checking</i> e outras fontes de comprovação científica de conteúdos<br>- Dinâmica de verificação de conteúdos | - Dinâmica: verificação de conteúdos de Geografia | Participação nos debates |
|---|--|---|---|--------------------------|

### Conceitos de aplicação

Serão desenvolvidos conceitos didático/pedagógicos articulados com outros campos de estudos da comunicação e tecnologia, a saber: pós-verdade; fake news; dissonância cognitiva; nativos digitais; redes sociais; letramento digital; pedagogia da autonomia.

### Articulação ensino de Geografia e temas transversais

A oficina deverá se centrar na temática das *fake news* e sua influência como elemento de desinformação no processo educacional, com foco particular nos conteúdos das Ciências Humanas, em especial na disciplina de Geografia, traçando estratégias pedagógicas para combatê-las a partir de seus objetivos específicos, dispostos nos 3 eixos programáticos.

### Referências Básicas:

- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, 70: p. 9-30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C.et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. Volume I. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a Geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Revista Contexto e Educação**, n. 104, p. 164X-290, 2018.
- FESTINGER, Leon. **Teoria da Dissonância Cognitiva**. Tradução por Eduardo de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: reposta a uma sociedade desorientada**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004. p.11-65.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. NB University Press. v.9 n.5, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

SOMMA, Miguel Ligüera. Alguns problemas metodológicos no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

#### **Referências Complementares:**

SCOFIELD JR., Gilberto. Para refletir: precisamos falar sobre *fake news*. **Lupa UOL**, 2022. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/educacao/2022/06/01/precisamos-falar-sobre-fake-news> . Acesso em: 17 mai. 2023.

REDES SOCIAIS: definição e características. **MPM Software**, 2020. Disponível em: <https://www.mpmssoftware.com/pt/blog/redes-sociais-definicao-e-caracteristicas/> Acesso em: 20 mai. 2023.

### **3.1 Análise dos resultados da aplicação da oficina**

A primeira etapa da atividade prática dessa pesquisa, aconteceu no mês de novembro de 2023 e contou com a participação de aproximadamente 80% da referida turma de formação de professores selecionada. Esse encontro ocorreu na sala de leituras do Colégio Estadual Edmundo Silva que dispõe de equipamento multimídia básico necessário. Dessa forma, utilizamos a Smart TV e o notebook da referida sala.

O debate foi realizado com base no conteúdo temático *cultura/linguagem das redes sociais dentro da educação formal/informal*. O primeiro passo foi conceituar as redes sociais como espaços virtuais onde grupos de pessoas ou empresas se relacionam por meio do envio de mensagens, partilha de conteúdos, entre outros aspectos de comunicabilidade. Após esse breve conceito, destacamos os objetivos do tema e como seu público consumidor, nesse contexto, é abordado por redes de contatos pessoais, *networking*, compartilhamento de imagens e vídeos, busca de informações, divulgação de produtos e serviços além de atividades relacionadas ao lazer, como jogos online.

Os alunos foram convidados a participar colocando suas preferências em torno do uso das redes sociais. Após essa interação, apresentamos o conceito de algoritmo<sup>27</sup>, a maneira como é operacionalizado, seus responsáveis e conteúdos disponíveis nas linhas do tempo de cada conta, assim como a forma como oferecem aquilo que é do interesse de cada um no intuito de criar uma espécie de bolha de “temas” e potenciais consumos cotidianos.

Nesta parte da experiência, os alunos se mostraram bastante empolgados e intrigados a entender como o algoritmo é capaz de mapear nossos gostos e interesses dentro de uma lógica mercadológica de estímulo ao consumo. Alguns perceberam que não bastava dar um comando através da busca de determinado conteúdo na própria internet, mas que através de conversas e da própria fala despretensiosa próxima aos aparelhos *smartphones*, o conteúdo começava a aparecer em diversas redes e sites para consumo.

Outros conceitos aqui reunidos na discussão teórica desta pesquisa, encontrados nas redes sociais, foram também abordados, a exemplo dos conceitos de pós-verdade, *fake news*, dissonância cognitiva, nativos digitais, letramento digital e pedagogia da autonomia.

Este último conceito, baseado nos escritos de Paulo Freire, foi bastante explorado, uma vez que os alunos integram o curso de formação de professores e foi fundamental tratar da prática docente através de uma ação transformadora baseada na crítica ética, competência científica e amorosidade autêntica no processo de engajamento político.

Alguns pontos levantados por eles perpassam pela forma como perdem a concentração mais facilmente a cada dia e os desafios desse processo na condição de atuais alunos e futuros professores. Considerações pessoais foram colocadas em evidência, a exemplo de uma aluna que afirmou precisar de um tratamento, durante um período, para se reconectar com o mundo físico, diante de sérios problemas pessoais e sua busca por uma fuga da realidade através do uso da internet. Complementou também da importância que a família coloca no sentido de limitar o acesso a internet e valorizar atividades coletivas que exigem concentração como jogos de tabuleiros e momentos desconectados para tratar de questões pessoais, familiares e sociais pertinentes.

Não por acaso, durante a oficina, ao mesmo tempo em que alguns alunos se concentravam na interação, outros se prendiam ao uso dos celulares e se dispersavam. Aproveitei a situação e utilizei esse dado como exemplo para ilustrar o debate. Foi possível perceber que a despeito disso, muitos estudantes se mostraram conscientes das consequências que todo esse processo pode trazer e se debruçaram na reflexão sobre o assunto e na busca por possíveis

---

<sup>27</sup> O algoritmo aqui foi apresentado como um código matemático que rege um modelo de negócios que une dados de interesses pessoais dos usuários para oferecendo-lhe mais daquilo que possam potencialmente consumir.

soluções para o problema. Consideraram também que é preciso haver uma preocupação coletiva e sistêmica a partir do desdobramento dessas questões por parte da sociedade civil, escola e do próprio Estado. Alguns pontuaram que a regulamentação das redes sociais poderia ser uma saída, enquanto outros ponderaram a situação com uma preocupação em torno de suposto ataque à liberdade de expressão. Provoquei então sobre os limites dessa liberdade de expressão, quando as opiniões não estão validadas por fatos verídicos ou quando não se distingue opinião pessoal de situações sociais, culturais ou ideológicas que precisam de uma fundamentação séria para não reproduzir ações de segregação ou de opressão diante de uma sociedade estruturalmente desigual que já privilegia um grupo dominante em detrimento de classes mais populares.

Para finalizar, falamos sobre a possibilidade de interação e transformação social a partir da educação e de como esse engajamento é essencial na delimitação de ações que impactam diretamente a transformação do espaço nas mais diversas escalas. O quanto é preciso perceber, na condição de alunos em formação e possíveis educadores, a valorização das pluralidades e singularidades da escola na construção de uma educação engajada com a transformação da vida a partir da interpretação desse mundo vivido por crianças e jovens no cotidiano e para além dele. Essa é a base da produção de raciocínio(s) geográfico(s).

A segunda e terceira etapas da oficina foram desenvolvidas nos meses de março e abril de 2024 na sala multimídia da escola, denominada Sala *Maker*. É importante registrar que essa turma deixou de ser ministrada por mim no referido ano letivo, dificultando um pouco a conclusão da atividade. Para viabilizar a finalização desse trabalho, contei com o apoio de dois colegas (o atual professor de Geografia da turma e uma professora da área de disciplinas pedagógicas) que me cederam alguns tempos de suas aulas para que pudéssemos prosseguir com as análises e resultados.

O foco destas duas etapas foi direcionado a uma apuração mais incisiva sobre as *fake news* atreladas à Geografia e suas consequências no desenvolvimento de raciocínios geográficos. O debate foi introduzido nas seguintes abordagens temáticas, conforme o plano de aula: *A desinformação, as fake news e seus fatores de propagação/fixação* e as *Estratégias de combate às fake news*. Assim, novamente foi feita uma breve explanação sobre os conceitos já discutidos, direcionando o debate em torno do combate à desinformação.

Antes de refletirmos sobre as possíveis estratégias, discutimos o que é desinformação e de que forma essa realidade está atrelada aos meios de comunicação. Além disso, pontuamos redes sociais e plataformas digitais que são palco recorrente de propagação de desinformação, além de sites manipulados e imbuídos de interesses políticos em torno da propagação

de notícias falsas. Apresentamos um mapa do ecossistema da desinformação, topicalizando características do processo como *sátiras ou paródia*; *conteúdo enganoso*; *conteúdo impostor*; *conteúdo fabricado*; *falsa conexão*; *falso contexto* e *manipulação de contexto*. Depois de explicar cada uma dessas estratégias, eles tentaram exemplificar tais ações com experiências cotidianas.

Em seguida, debatemos a desinformação na Geografia e a proliferação de negacionismos e selecionamos alguns conteúdos que tem sido produto constante dessa tentativa de propagar a desinformação.

O primeiro ponto abordado foi a Cartografia como forma de apropriação de discursos de poder e centralização de interesses geopolíticos. Atualmente tem sido cada vez mais frequente a existência de fotografias manipuladas e irreais de imagens de satélites (*deepfakes*). Elas geralmente são apresentadas como trabalho de profissionais do campo da cartografia ou governos, o que dá um grau de autenticidade e veracidade para o público. Alguns exemplos foram analisados pelos alunos e poucos conseguiram definir as diferenças entre as imagens reais e manipuladas.

Estendemos o debate na utilização de alguns formatos de mapas desenvolvidos pelo IBGE com a América e o Brasil no centro do planeta e indagamos sobre a interpretação desses mapas estar correta ou não. Muitos acharam que colocar a América no centro do mundo trata-se de um erro grave, outros entenderam que os mapas são representações do espaço e que, portanto, não é problema algum tirar a Europa do “centro do mundo”. Aproveitamos para discutir os interesses por trás de uma representação eurocêntrica do planeta Terra.

Outro assunto abordado foi a ideia de *resfriamento global*, teoria defendida por alguns cientistas que afirmam a existência de um resfriamento do planeta até chegar a uma nova era glacial. Ela desconsidera as emissões de dióxido de carbono oriundos da queima de combustíveis fósseis. Assim, a crise climática não estaria sendo causada por um aquecimento do planeta e essa ideia seria uma tentativa de frear o processo de desenvolvimento do capitalismo a partir de fundamentos ideológicos ditos de esquerda.

A questão climática também foi discutida tendo como base a proliferação de notícias falsas em torno das queimadas na Amazônia. Algumas pessoas acreditam que as queimadas na Amazônia não estão interligadas com o desmatamento e, outros ainda afirmam que, por se tratar de uma floresta úmida, essas queimadas são praticamente impossíveis de acontecer. Para ilustrar essa questão, analisamos imagens e informações sobre a seca histórica que se abateu na região no ano de 2023.

A teoria da Terra Plana foi fervorosamente debatida como fenômeno negacionista, sem amparo científico. É perceptível que esse assunto interessou a maioria dos alunos que questionaram a inviabilização dessa teoria como algo que não deve ser levado a sério. Entretanto, uma aluna pediu a palavra e relatou que seu pai acredita frontalmente nessa teoria, mas não consegue traçar argumentos contundentes para defendê-la. Trata-se de uma escolha emocionada e sem fundamentação. Afirmou ainda que já teve embates com ele, mas não consegue fazê-lo perceber que essa teoria já foi refutada há séculos.

Em seguida, tratamos dos conteúdos atrelados a Geografia que foram alvo da recente polarização política do país. Versamos argumentos (des)informativos sobre um quase instaurado Brasil comunista, permeados por debates emocionados e posições ideológicas que resgatam o contexto da Guerra Fria, quando sua possível instauração no país, por meio de um governo de esquerda, era um dado preocupante para muitas pessoas naquele contexto histórico. É preciso lembrar que esse medo infundado foi utilizado como estratégia para justificar as ditaduras militares que se espalharam pela América Latina nas décadas de 1960 a 1980. Essas ditaduras são defendidas ainda hoje por pessoas comuns, baseando-se na ideia de que estas foram necessárias para manter a liberdade e o rompimento com o regime comunista. Diante do clima de polarização instalado no Brasil nos últimos anos, tal ideia foi resgatada e defendida por parcela da população que se intitula radicalmente conservadora, cegamente a favor da pátria e dos valores da família tradicional.

Cabe aqui o relato de um episódio: durante a explanação desse tópico, três alunos do gênero masculino se levantaram e deixaram a sala, visivelmente incomodados com a explicação das bases teóricas do comunismo e sua comparação com a realidade do nosso país, pontuando o quão longe estamos de um Estado comunista.

O último conteúdo abordado, e não menos relevante, foi sobre a onda negacionista que disseminou uma possível ineficácia das vacinas, impactando na transição demográfica. Por meio do bombardeio de informações na internet, muitas doenças erradicadas pelas vacinas passaram a ser questionadas e desacreditadas. O resultado dessa situação foi a volta de doenças erradicadas como sarampo, varíola, febre amarela e poliomielite.

Resultado de décadas de educação, ações e políticas públicas, os avanços ligados à saúde preventiva por meio do desenvolvimento de vacinas foi primordial para a redução das taxas de mortalidade e aumento da expectativa de vida no Brasil. Essa política preventiva marcou o processo de transição demográfica no Brasil no século XX, mas foi sensivelmente afetada pelo recente processo de desinformação.

Gráficos antigos e atuais sobre o índice de vacinação da população e os casos de doenças historicamente erradicadas estarem retornando foram analisados. O tema foi de muito interesse dos alunos, pois recentemente passamos por uma pandemia e os resultados desse processo ainda estão presentes na vida deles e de todos nós. Alguns afirmaram que possuem pessoas negacionistas na família e que discursos vazios são constantemente observados, como aquele que defende que a vacinação pode desenvolver deficiências dentro do espectro autista e possíveis transtornos.

Após debatermos as *fake news* na Geografia, passamos a abordar estratégias de combate à desinformação de modo prático, com ações diretas, conforme os conteúdos da oficina, como: 1) Estimular o pensamento crítico, desconfiar, à primeira vista, daquilo que se vê, escuta, lê, sobretudo na internet; 2) Ter o cuidado de não repassar uma informação sem antes checá-la; 3) Desenvolver e criar possibilidades de procurar informações sérias e comprovadas; 4) Procurar sites com informações confiáveis além de monitorar essas informações em sites de *fact checking*; 5) E, por fim, observar o contexto da informação, ou seja, a história completa, sua origem e quem informa. Se concentrar em observar fragmentos, pois eles são altamente manipuláveis.

Acrescentou-se ainda que redes sociais como Tiktok, Instagram, Facebook, Youtube, aplicativos de mensagens como WhatsApp e Telegram também são pouco confiáveis, pois apresentam um volume gigantesco de dados não verificados. É essencial checar as informações que chegam por essas redes em outras fontes mais confiáveis, uma vez que o algoritmo das redes sociais tentará sempre reforçar aquilo que já acreditamos ou buscamos comprovar.

Determinados alunos participaram de forma efetiva dos debates e ilustraram a discussão com exemplos de suas próprias vivências na escola e fora dela. Uma aluna disse que é, de fato, muito emotivamente afetada com as informações que recebe e que, por isso, reagiu mal em torno de alguns assuntos que debatemos e refletiu sobre como sobrepor essa forma de operar.

Outra relatou que um colega defendeu a tese de que os dinossauros foram extintos em decorrência do Big Bang e que este não aceitou a posição da turma na aula e da professora ao orientá-lo. Uma outra aluna afirmou que já viu algumas pessoas falarem que o ser humano viveu durante a Pangeia e que as migrações naquele contexto eram fáceis. Em sua maioria, as “fontes” usadas por esses alunos vem das próprias redes que costumam consumir.

Os vários assuntos abordados e problematizados tiveram o objetivo de denunciar essas informações falsas e combatê-las. Finalizamos a oficina refletindo sobre a importância de estarmos atentos a esse processo, não apenas como educadores e educandos, mas como indi-

víduos engajados na reprodução de uma educação cidadã comprometida com o fortalecimento de uma sociedade democrática, crítica e capaz de transformar realidades perversas. Afinal de contas, além de adolescentes em processo de formação, eles serão futuros educadores e precisam estar cuidadosos às mudanças espaciais vigentes.

### Oficina de Combate às Fake News



Figura 8. Aplicação do questionário prévio



Figura 9. Aplicação do questionário prévio



Figura 10. Primeira etapa da Oficina



Figura 11. Primeira etapa da Oficina

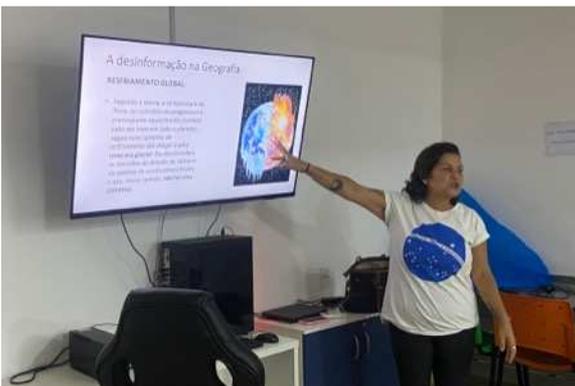


Figura 12. Segunda etapa da Oficina



Figura 13. Segunda etapa da Oficina



Figura 14. Etapa final da Oficina



Figura 15. Etapa final da Oficina

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo refletir sobre o processo de desinformação no atual contexto de avanço técnico científico informacional a partir do desenvolvimento de novas redes de informação e suas consequências negativas na formação do aluno da educação básica e na (in)viabilização de raciocínios geográficos.

Não é um dado novo o fato de que os meios de comunicação tradicionais e atuais sempre foram utilizados como exercício de poder, sobretudo em aspectos econômicos e ideológicos. As relações capitalistas determinam e operam no mercado por meio das iniciativas privadas – em especial, corporações internacionais - que exercem controle midiático com base nos mais complexos interesses que reverberam no nosso dia a dia em maior ou menor grau.

No âmbito das mídias tradicionais, como transmissões televisivas, emissoras de rádio, jornais e revistas já era possível perceber que existia uma tendência de manipulação de gostos, opiniões e preferências por meios de propagandas, programas e noticiários.

As relações sociais e políticas, que são mediações referentes a interesses e a direitos regulados por instituições, pela divisão social das classes e pela separação entre o social e o poder político, perdem suas especificidades e passam a operar sob a aparência da vida provada, portanto, referidas a preferência, sentimentos, emoções, gostos, agrados e aversão” (Chauí, 2019, p. 23)

Dessa forma, no lugar da opinião pública - primordial para o exercício da cidadania e consolidação da democracia - temos um aparato de manifestações imbuídas por gostos, sentimentos e opiniões mobilizadas pelos profissionais de comunicação num contexto de dominação da mídia por corporações internacionais. Nessa totalidade, o processo de desinformação por meio de noticiários, jornais, rádios, televisão já se apresentava como um dado preocupante na manipulação do mundo real a partir de informações fragmentadas e descontextualizadas.

Após o desenvolvimento dos serviços de internet, essa situação sofreu um agravamento e se consolidou ainda mais a partir da utilização das redes sociais e da inexistência de regulamentação de mídias digitais.

Mathias (2009) afirma que a internet é um enxame de redes privadas e públicas, institucionais, governamentais, comerciais conectadas em inúmeros nós com informações amplamente organizadas, às vezes aberta e disponível, mas frequentemente fechada e secreta.

Assim, ela aparece como um lugar de informações e comunicações amplamente uniforme, capaz de trazer diversos proveitos ao usuário, a exemplo das ferramentas de pesquisa

facilmente acessíveis. Por outro lado, ao mesmo tempo que a internet proporciona esse sentimento de liberdade ao usuário, é necessário considerar que existe uma relação íntima com as empresas de comunicação de massa. O domínio tecnológico está a cargo de empresas situadas em poucos países (Estados Unidos, Japão). Esse controle não está nas mãos dos usuários, pois estes não possuem controle tecnológico da ferramenta que utilizam.

Como já discutido no caminhar dessa pesquisa, o usuário é transformado em mercadoria, pois é bombardeado com publicidades que objetivam o maior número de acessos e vendas a partir de algoritmos que traçam perfis, gostos, idade, preferências pessoais.

É nesse contexto que debatemos a influência desse processo no ensino de Geografia e a (in)viabilização de raciocínios geográficos, pois diante de uma crescente indústria que financia e propaga notícias falsas para manipular opiniões, posições políticas e ideológicas, é esperado que a escola também sofra as consequências dessa realidade.

A disseminação de *fake news* influencia diretamente no processo de educação geográfica pois cria visões distorcidas da realidade, do espaço, nas suas variadas escalas, por parte dos alunos. A exemplo dessas desinformações, exploramos aquelas que estão atreladas a teorias infundadas como o terraplanismo, a consolidação de um regime comunista que nunca aconteceu e nem se pretende no Brasil, a alegada inexistência do aquecimento global, a onda negacionista que propaga a ineficácia das vacinas, entre outros temas infundados, mas convenientes como narrativas provocadoras.

Após as etapas da produção dessa pesquisa, pude refletir sobre as mais diversas operações no campo da ciência geográfica, da leitura do cotidiano, da interpretação de suas próprias complexidades espaciais por parte dos alunos, de múltiplas interpretações do mundo a partir da relação dialética entre o local e o global, e os resultados apontam que não temos uma fórmula pronta para lidar com o problema. Todo o esforço aqui construído se desenha como uma provocação que visa alertar, não apenas em termos teóricos como no empirismo da sala de aula, sobre os jogos de poder por detrás da desinformação no atual contexto de desenvolvimento informacional. Contexto esse que lança mão da busca frenética do mercado e das *big techs* por recursos digitais cada vez mais sofisticados e munidos de ferramentas que falseiem a realidade para além do mundo virtual, colocando-nos a mercê de um preço ainda não monetarizado ou valorado dos custos que já pagamos, e que ainda vamos pagar, em viver nesse mundo onde a desinformação remodela as relações sociais.

Problematizar esse assunto, dentro e fora da escola, pode contribuir, em menor ou maior grau, para a conscientização dos usos das redes digitais e seus desdobramentos da vida diária de todos nós e na formação escolar baseada na valorização da cidadania a partir da

perspectiva da Geografia, em consonância com a consolidação de uma sociedade menos desigual, crítica, ciente das marcas deixadas e das transformações que podem ser efetuadas coletivamente através dos sentidos da ciência, do cotidiano, das experiências, das emoções e subjetividades espaciais.

Massey (2017) afirma que o que nós precisamos é de uma imaginação de espaço que incorpore as geometrias de poder que constroem esse mundo altamente desigual. O que está em questão é a forma como nós pensamos o planeta, a forma como pensamos sobre o próprio espaço geográfico.

Portanto, é imprescindível possibilitar que o estudante perceba os diversos nós e contradições presentes na realidade que o circunda e, assim, consiga trazer questionamentos a partir de vivências que o permita entender não apenas o mundo que habita, mas suas próprias trajetórias coletivas e particulares nas múltiplas relações com esse espaço.

Para ilustrar ainda mais essa abordagem, trago novamente a contribuição de Massey (2017) quando afirma que uma das implicações de levar o espaço ou a Geografia a sério é o pleno reconhecimento da coexistência simultânea de diferentes outros. Para ela, o espaço é a dimensão da coexistência da multiplicidade.

O produto dessa pesquisa foi uma oficina fundamentada a partir das discussões do primeiro capítulo e organizada também com base na aplicação de um questionário prévio que visou traçar um panorama da turma onde a atividade foi realizada. No decorrer da aplicação da oficina, alguns materiais foram utilizados para ilustrar e elucidar os debates. A partir disso, uma cartilha com esses apontamentos discutidos foi elaborada como recurso pedagógico para servir de referência no desenvolvimento de metodologias afins que possam ser utilizadas por outros docentes e assim, facilitar o compartilhamento, disseminação e a aplicabilidade do referido recurso que se constrói como desdobramento dessa pesquisa. Todas as etapas desse trabalho nos trouxeram o desafio de buscar a compreensão dessa multiplicidade nas escalas global/local nas mais distintas vivências, contatos e interpretações diversas e cotidianas num mundo complexo, multifacetado, cada vez mais influenciado e recortado por tecnologias quase incompreensíveis, suas especificidades e possibilidades no campo da vida comum, no banco da escola, no pátio, e, diante disso, na capacidade (não somente científica) do desenvolvimento de raciocínios geográficos.

Finalizo aqui, trazendo mais uma vez, a referência de Massey (2017) ao afirmar que o objetivo fundamental da educação – a ação de questionar ao invés de aceitar um pensamento superficial – é particularmente poderoso quando o que está em discussão é a natureza das nossas imaginações geográficas.

Dessa forma, em um mundo cada vez mais complexo e afetado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, desmunido do eficiente aprofundamento de debates acerca dessas recentes transformações em diversas escalas, foi possível perceber que consequências negativas do advento do capitalismo da informação é cada vez mais presente em nosso cotidiano. A desinformação, a pós verdade e as *fake news*, atreladas à educação geográfica, serviram como base para o desenvolvimento dessa pesquisa que se propôs a problematizar essa complexidade contemporânea no sentido de transcender as limitações que essas mudanças impõem por meio de estratégias de manipulação, e buscar fortalecer um dos objetivos essenciais da educação que é o de problematizar, aprofundar e questionar conhecimentos diversos para não se ater a um entendimento limitado e/ou superficial que corrobore para a disseminação de informações descontextualizadas e falseadas da nossa própria realidade.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C.. **Uberização: a era do trabalhador just-in-time?** 1. Estudos Avançados, v. 34, n. 98, p. 111–126, jan. 2020.
- ABREU, Karen Cristina Kraemer et al. Memória da Televisão no Brasil: um breve passeio pela história. **Revista iCom+D** [online]. v. 4, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/ricom/article/view/2318> Acesso em: 27 mai. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. 16 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Brasília: SEED-MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, 70: p. 9-30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- CALLAI, H.C. Estudar a paisagem para aprender geografia. In: GARRIDO PEREIRA, M. (compilador). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2013, p. 37-56.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia, In: MUNHOZ, Gislaíne; CASTELLAR, Sônia Vanzella (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xama. p.73-88, 2012.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C.et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2011.
- CALLAI, Helena Copetti; ZENI, Bruna Schilindwein. A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. **Revista Teoria e Sociedade**, n. 19.1, p. 66- 81, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/9/9>. Acesso em: jun. 2023.
- CAMILO COSTA, Hugo Heleno. PENSAR AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: IMPRESSÕES NO DEBATE SOBRE RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/70139>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v.01, p.18-20,

2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. Volume I. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, José de Almeida. História do Rádio no Brasil. **ABERT**, 2023. Disponível em: <https://www.abert.org.br/web/index.php/notmenu/item/23526-historia-do-radio-no-brasil>. Acesso em: 12 mai. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27- 49.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Nova Escola. Entrevista concedida a Beatriz Vichessi. **Nova Escola**, São Paulo: Ed.238, Dez, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/901/lana-de-souza-cavalcanti-fala-sobre-o-ensino-de-geografia-com-novas-abordagens>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. 18a ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Nova Escola. Entrevista concedida a Beatriz Vichessi. **Nova Escola**, São Paulo: Ed.238, Dez, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/901/lana-de-souza-cavalcanti-fala-sobre-o-ensino-de-geografia-com-novas-abordagens>. Acesso em: 10 abr. 2024.

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

CHAUÍ, Marilena. Democracia e autoritarismo social. In: MORAES, Denis. **PODER MI-DIÁTICO E DISPUTAS IDEOLÓGICAS**. 1ed. Rio de Janeiro. Consequência Editora, p.13-34. 2019.

CLAVAL, Paul. **Geografia: terra dos homens**. São Paulo: Contexto, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a Geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Revista Contexto e Educação**, n. 104, p. 164X-290, 2018.

FESTINGER, Leon. **Teoria da Dissonância Cognitiva**. Tradução por Eduardo de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. (2008b). Nascimento da biopolítica. (E. Brandão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** (trad. Raquel Ramallete). 42ª ed. Petrópolis: Vozes,

2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GARRARD-BURNETT, Virginia. **A vida abundante: a teologia da prosperidade na América Latina**. História: Questões & Debates, v. 55, n. 2, 2011.

GONZÁLES, Manuel Souto. ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? In: **Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 24. Valência: Editora da Universidade de Valência, 2010.

GARRIDO PEREIRA, M. (editor). **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo**. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

GÖRGEN, James. **Sistema central de mídia: proposta de um modelo sobre os conglomerados de comunicação no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação), Porto Alegre, 2009.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. RJ: Bertrand, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Tradução: Gabriel S. Philipson. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34. Edição brasileira. São Paulo, Brasil. 1999.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: reposta a uma sociedade desorientada**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; LEITE, Cristina Maria Costa. **Elementos constituintes do raciocínio geográfico: uma discussão teórica para a Educação Básica**. Signos Geográficos, v. 3, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/63474>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação e sociedade, v. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

MATHIAS, Paul. **Qu'est-ce que l'internet?** Paris: Vrin, 2009.

MASSEY, D. A MENTE GEOGRÁFICA. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36 - 40, 5 out. 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço—uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008

MATTOS, Sérgio. **Um Perfil da TV Brasileira: 40 ANOS DE HISTÓRIA - 1950/1990**. Salvador: Associação Brasileira de Agências de Propaganda/ Capítulo Bahia: A TARDE, 1990.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 26, n. 2, 1997. DOI: 10.18225/ci.inf.v26i2.700. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/700>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004. p.11-65.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. **Desenvolvimento e crescimento humano**: da concepção à puberdade. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3 ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 113-123.

MOROMIZATO, M. S. et al. O uso da internet e redes sociais e a relação com indícios de ansiedade e depressão em estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 41, n.4, p.497-504, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022017000400497&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022017000400497&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 abr. 2023.

'Nativos digitais' não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE. **BBC News Brasil**, 2021. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155> Acesso em: 23 mai. 2023.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **História da Cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. NB University Press. v.9 n.5, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> Acesso em: 12 abr. 2023.

QUINCAS, André Luiz do Nascimento; LEÃO, Vicente de Paula; LADEIRA, Francisco Fernandes. Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v.8, n.16, p.112-129, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/548>. Acesso em: 10 abr. 2024.

REDES SOCIAIS: definição e características. **MPM Software**, 2020. Disponível em: <https://www.mpmsoftware.com/pt/blog/redes-sociais-definicao-e-caracteristicas/> Acesso em: 20 mai. 2023.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

SANTOS, J. E.; SANTOS, V. L. C. Geografia dos protestos e meio comunicacional: redes sociais digitais e manifestações populares. In: **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 02, n. 02, 2013. p. 7-22.

SANTOS, Milton. "O retorno do território". In: Santos, Milton; Silveira, Maria Laura e Souza, Maria Adélia (Orgs.) **Território – Globalização e Fragmentação**. São Paulo, Hucitec/Anpur, 1994, pp. 15-20.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 5ª. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico científico informacional. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do sé-

culo XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOFIELD JR., Gilberto. Para refletir: precisamos falar sobre *fake news*. **Lupa UOL**, 2022. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/educacao/2022/06/01/precisamos-falar-sobre-fake-news>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SCHNEIDER, Gabriela; FRANTZ, Máira Gallotti; ALVES, Thiago. INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: DESIGUALDADES E DESAFIOS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n.3, p. 1-13, 2020. Disponível em: [https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura\\_das\\_escolas\\_publicas\\_no\\_brasil\\_SCHNEIDER-Gabriela\\_FRANTZ-Maira-Gallotti\\_ALVES-Thiago.pdf](https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura_das_escolas_publicas_no_brasil_SCHNEIDER-Gabriela_FRANTZ-Maira-Gallotti_ALVES-Thiago.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023.

SCOFIELD JR., Gilberto. Para refletir: precisamos falar sobre *fake news*. **Lupa UOL**, 2022. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/educacao/2022/06/01/precisamos-falar-sobre-fake-news>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SOMMA, Miguel Ligüera. Alguns problemas metodológicos no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

TANDOC JR., Edson C.; WEILIM, Zheng; LING, Richard. Defining “*fake news*” A typology of scholarly definitions. **Digital Journalism**, v.6, n. 2, p. 137-153, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21670811.2017.1360143>. Acesso em: 9 nov. 2022.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2015.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. 214 p.

## APÊNDICE A -

## QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-EDUCACIONAL

Projeto Oficina Combate às *Fake News* nas Escolas

## I - Informações pessoais e sobre o curso

|           |  |                          |
|-----------|--|--------------------------|
| 1. Idade: | 2. Gênero:   | 3. Bairro em que reside: |
|           | Masc. <input type="checkbox"/> Fem. <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> |                          |

|   |             |   |
|---|-------------|---|
| 4. Possui filhos?   | 5. Quantos? | 6. Renda familiar   |
| Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |             | Até 01 salário mínimo <input type="checkbox"/> 02 a 05 salários <input type="checkbox"/> Acima de 5 salários <input type="checkbox"/> |

|   |  |
|---|--|
| 7. Quantas pessoas residem na sua casa? | 8. Você trabalha e estuda?   |
|   | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 9. Onde? |

|   |
|---|
| 9. Você acha que o trabalho atrapalha seus estudos? Explique: |
|---|

|  |   |
|--|---|
| 10. No Ensino Fundamental, você estudou em:  | 11. Você segue alguma religião?                                 |
| Escola particular <input type="checkbox"/> Escola pública <input type="checkbox"/> | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual? |

|   |
|---|
| 12. Você acha que sua religião pode interferir em determinados conteúdos trabalhados nas escolas na área de humanas? Quais? |
|---|

|                                      |
|--------------------------------------|
| 13. Por que escolheu o Curso Normal? |
|--------------------------------------|

|   |
|---|
| 14. Você pretende atuar como professor após conclusão do curso? Justifique: |
|---|

|   |
|---|
| 15. Quantos aparelhos estão conectados à internet na sua casa? Marque a quantidade nos quadradinhos abaixo:   |
| Computador <input type="checkbox"/> Notebook <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Televisão <input type="checkbox"/> |

II – Informações sobre uso de redes sociais e contato com *fake news*

|  |
|--|
| 1. Com que frequência você utiliza a internet por dia?   |
| 1 hora <input type="checkbox"/> 1 a 2 horas <input type="checkbox"/> 3 a 4 horas <input type="checkbox"/> 5 horas <input type="checkbox"/> + de 5 horas <input type="checkbox"/> |

3. Você acessa as redes sociais? Com que frequência e por que?

4. Quais redes sociais você mais acessa? Enumere por ordem

WhatsApp

Instagram

Facebook

Tiktok

Outra/Qual

5. Você já identificou alguma *fake news*? Caso sim, como e quando isso aconteceu?

6. Você já passou adiante alguma *fake news*? Caso sim, e só percebeu depois, qual foi a sua atitude?

7. Você já viu alguém compartilhando *fake news*? Com que frequência?

8. Você acha que espalhar *fake news* é algo grave? Por que?

9. Você já sofreu alguma consequência por causa de *fake news*? Conhece alguém que já sofreu? Se puder, explique.

10. Você acha que as ações das pessoas podem ser influenciadas pelas *fake news*? Como?

11. Você já utilizou alguma ferramenta (aplicativo ou site) para detectar *fake news*? Qual?

12. Você costuma verificar se a fonte é confiável antes de compartilhar alguma informação?

13. Você já identificou alguma *fake news* sobre um (ou mais) conteúdo(s) de Geografia? Qual/Quais?

## APÊNDICE B -

### Projeto: Oficina Combate às *Fake News* nas Escolas

#### 1. Título

Combate às *Fake News* nas Escolas

#### 2. Projeto/Ministrante

Jaqueline Máximo | Geógrafa; mestranda em Ensino de Geografia (UERJ)

#### 3. Justificativa

Nos últimos anos, o crescimento do uso das tecnologias digitais tem contribuído de modo inequívoco para uma mudança sociocultural significativa na vida moderna, impactando nas formas de relacionamento das pessoas com a informação e assim como entre os próprios indivíduos. Tecnologias mais elaboradas e complexas ultrapassaram o espaço da utilidade especializada/profissional e passaram a se tornar mais populares e acessíveis, particularmente pela natureza dos seus suportes digitais, que as tornaram, como meio de comunicação e consumo, mais conectadas e menos restritas.

Resultado desse fenômeno eletrônico contemporâneo, as redes sociais se incorporaram acentuadamente a quase todos os âmbitos do cotidiano, sobretudo nos de caráter privado: não há mais hora nem lugar para estar conectado, é tudo ao mesmo tempo e agora, para quase todas as pessoas, em quase todas as situações e locais.

Estas redes são, na verdade, e numa definição resumidíssima, espaços de compartilhamento de informações e funcionam sob um modelo de negócios automatizado baseado em algoritmos: códigos complexos que captam volumes quase incalculáveis de dados sobre os consumidores enquanto estes fazem uso destes espaços digitais de socialização.

A função do algoritmo é estabelecer com o usuário uma interação constante, estrategicamente cativante e dinâmica, ofertando a quem navega - entre anúncios personalizados muito bem direcionados - um fluxo de assuntos "imperdíveis", sugeridos a partir dos interesses apontados pelo histórico da sua presença na internet. As redes sociais são, ao fim, empreendimentos repletos de estratégias comerciais de empresas que vendem para o mercado praticamente tudo, de eletrônicos e roupas a conceitos e comportamentos, mas que tem como seu principal produto o próprio usuário.

Mas o algoritmo aparentemente não faz juízo de valor: nos seus interesses construídos a partir de uma visão de mundo (capitalista, lucrativa) ele tem por função agregar assuntos de interesse, buscar e entregar mais conteúdos similares para manter o usuário atento ao que lhe convém ou pode convir. Assim, no oceano de informações despejado na internet a cada segundo, qualquer assunto pode ter relevância - dos *memes* do momento ao *petshop* vegano, dos avanços para a cura do câncer à Teoria da Terra Plana. Cabe ao usuário, cada vez mais disperso nesse mundo de dados transbordados digitalmente para as telas dos celulares e computadores, fazer a distinção entre o que existe de valor nisso tudo, e discernir entre o que é "real" ou não. Mas o usuário não é educado para isso, não dispõe, de fato, de qualquer ferramenta crítica porque não é conveniente que o seja, tanto como consumidor

quanto produto.

Na onda das notícias que se "confirmam" ao aparecer recorrentemente para aqueles que navegam na internet – e se aparecem tanto, muitos consideram, só pode ser verdade – muitas notícias circulam criando bolhas de informação que se propagam entre grupos conectados com mais ou menos os mesmos interesses, mais ou menos os mesmos valores, mesmas linguagens, todas agregadas silenciosamente pelos algoritmos, unindo pessoas por assuntos que nem sempre correspondem à realidade. Notícias que quase sempre não passam pelo crivo da crítica, mas que se disseminam vertiginosamente sem que ninguém saiba ao certo de onde vem ou até onde alcança. Intencionalmente ou não, assim nascem as *fake news*.

Como um fenômeno social recente, a desinformação trazida pelas *fake news* é capaz de sair do campo do falseamento da realidade para impactar na própria realidade concreta. Assim tem sido com a propagação de notícias falsas sobre pessoas anônimas, personalidades públicas e/ou históricas, ideias e conceitos, culturas, religiões, conjunturas políticas e fatos científicos.

Neste último ponto – sem que haja um descolamento com os demais - está centrado alguns dos maiores desafios no campo da educação em relação às *fake news*: como lidar com as "convicções" plantadas e reforçadas pela desinformação que muitas vezes se contrapõem ao conhecimento científico e, de outra ponta, confirmam constantemente aquilo que muitos já querem ouvir? Como lidar com conteúdos prontos e duvidosos (muitos deles produzidos em áudio e vídeo, muito bem editados e cheios de linguagem cativante, espetacular ou polêmica encabeçadas por apresentadores/as performáticos/as) voltados para os públicos onde se encaixam nossos alunos enquanto a sala de aula tem sido, quase como uma regra, um lugar analógico no mundo?

## 4. Objetivos

### 4.1. Geral

Discutir estratégias de combate às *fake news* nos conteúdos escolares, em especial a Geografia como forma de retomar a criticidade na base da formação dos alunos, dentro e fora das instituições de ensino.

### 4.2. Específicos

- Analisar os fatores que contribuem para geração e distribuição das *fake news* e seus impactos socioculturais;
- Problematizar conteúdos escolares distorcidos pela desinformação promovida nas redes sociais;
- Estabelecer estratégias de combate às *fake news* dentro e fora do ambiente escolar;

## 5. Conceitos

### 5.1. Pós-verdade

Neologismo que descreve a situação na qual, na hora de criar e modelar a opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência que os apelos às emoções e às crenças pessoais.

### **5.2. Fake news**

Termo novo usado para se referir a notícias fabricadas. O termo *fake news* originou-se nos meios tradicionais de comunicação, mas já se espalhou para mídia online.

### **5.2. Dissonância cognitiva**

O conceito remete à necessidade do indivíduo de procurar coerência entre suas cognições. A dissonância ocorre quando existe uma incoerência entre as atitudes ou comportamentos que acredita serem certos e o que realmente é praticado. O conceito foi amplamente discutido por Leon Festinger.

### **5.3. Nativos digitais**

O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

### **5.4. Redes sociais**

Estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns. Suas principais características são: Conectividade; Interação; Personalização (conteúdos ajustáveis às preferências de cada pessoa); Tempo Real (entrega de conteúdos à velocidade em que acontecem ou são programados para acontecer, como notificações, impelindo o usuário à interação contínua); e Viralidade (tipo de conteúdo que se espalha em alta velocidade e alcance).

### **5.5. Letramento digital**

Diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

### **5.6. Pedagogia da autonomia**

No livro sobre a pedagogia da autonomia, Paulo Freire fala como os professores devem ensinar os alunos. A sugestão do autor é que os professores incentivem uma ação transformadora. Ele explica a importância da ética crítica, a competência científica e a amorosidade autêntica, com base em engajamento político.

## **6. Público-alvo**

O projeto tem como preocupação central atender aos **estudantes do 1º ano do curso de Formação de professores** da rede pública. Secundariamente, objetiva ainda trabalhar junto aos/às educadores/as das áreas das Ciências Humanas com apontamentos e questionários de investigação empírica com vistas a estabelecer estratégias conjuntas de combate às *fake news*, agregando-os como educadores/multiplicadores da proposta pedagógica e valorizando o processo de interdisciplinaridade.

## 7. Metodologia

O projeto se realizará por meio de **01 (uma) oficina** que deverá se centrar na temática das *fake news* e sua influência como elemento de desinformação no processo educacional, com foco particular nos conteúdos das **Ciências Humanas**, em especial na disciplina de **Geografia**, traçando estratégias pedagógicas para combatê-las.

As atividades terão como carga horária **80 (oitenta) minutos** (aproximadamente dois tempos de aula), com atividades expositivas de conteúdos e dinâmicas de trabalho. Os **conteúdos** abordarão **3 eixos**:

### 7.1. A cultura/linguagem das Redes Sociais X a educação formal/informal

O primeiro eixo tratará de como a internet, por meio das Redes Sociais, vem moldando **comportamentos socioculturais** e novas leituras de mundo nas últimas décadas. A questão central abordará como estas plataformas correspondem a novos **modelos de negócios** que, ao oferecer estruturas de interação cada vez mais sofisticadas para interação entre pessoas de todo o mundo, simultaneamente as transformam em consumidores e produtos para um mercado aparentemente sem limites.

Foco educacional: o modelo de negócios das redes sociais, ao se estruturar no sistema de algoritmos, prioriza conteúdos de interesses diversos dos usuários, não importando se neles há dados verídicos ou não, científicos ou não, comprováveis ou não, favorecendo - no mesmo nível de acesso e credibilidade - um volume incalculável de desinformação (entre elas as *fake news*), lançadas propositadamente nas redes ou não. Estabelece um conflito maior entre o que se ensina nas escolas e o senso comum.

### 7.2. A desinformação, as *Fake News* e seus fatores de propagação/fixação

O segundo eixo aprofunda o debate sobre a desinformação. Uma vez que qualquer informação liberada na internet pode ser tomada como verdadeira, pergunta-se então por que é tão fácil que isso ocorra e que fatores a favorecem.

Dois dos fatores que ocorrem são: 1) embora haja muita informação circulando na internet/redes sociais, em grande parte, **o público que o consome não é educado para discernir/criticar a qualidade dessas notícias** nem dispõe de ferramentas para tanto; 2) de outra ponta, há uma série de **valores que vem se cristalizando com o fenômeno da desinformação**, sobretudo aquele ligados a **temas morais, religiosos e políticos**, utilizando-se do vácuo ampliado pela ausência da crítica educacional e social, desviando a atenção para a perspectiva emocional (a chamada pós-verdade).

Foco educacional: a escola tem dificuldades imensas em lidar com essas questões. Primeiro, porque trata-se de um fenômeno veloz e em constante desenvolvimento, ainda em estudo e cada dia mais volátil. É preciso, no entanto, **compreender as bases desse processo** do mundo digital e preparar os/as educadores/as para lidar minimamente com essa realidade que vai para muito além da sala de aula, mas que irremediavelmente vai para a ela.

Segundo, é preciso também compreender que a escola é uma estrutura analógica perdida num mundo digital. Todo o esforço aqui é de **estabelecer uma linguagem comum entre alunos e professores/as** para que os conteúdos escolares/científicos sejam inteligíveis aos primeiros ao expor para eles como a desinformação/*fake news*

podem atrapalhar seu processo educacional e de onde vem esses valores que os impedem de se desenvolver nas escolas.

### 7.3. Estratégias de combate às *Fake News*

Por fim, tratar das estratégias de combate à desinformação que chega por vias diversas e cotidianamente aos alunos. Uma das preocupações mais imediatas é municiá-los de ferramentas críticas (sobretudo, esclarecer os porquês e como chegam essas *fake news*), ao tempo que se fornecem instrumentos diversos de fácil verificação de informação. Acrescenta-se ainda que a proposta nesse eixo é despertar os **cuidados com a propagação automática de qualquer conteúdo não verificado** e estimular nestes a capacidade de se perguntar sobre as fontes concretas de quaisquer notícias.

Mais ainda, é questionar-lhes – direta e/ou indiretamente - se eles e enquadram no padrão de **dissociação cognitiva**, fenômeno que faz com indivíduos busquem a validação de suas crenças independentemente do que é real ou é praticado, como, por exemplo, questionar se a Terra é plana ou não pelo simples fato de colocar em dúvida algo que já é redundantemente comprovado e insistir nesta narrativa tendo por base sua "verdade" e somente os argumentos que lhe sirvam para tanto.

Foco educacional: contribuir para criar nos alunos uma cultura de questionamento das *fake news* pela via da dúvida prévia por meio da verificação de informações através de ferramentas acessíveis e seguras. Estas estratégias fazem parte de um tema atual do **Letramento Digital**, ainda pouco usadas nas escolas, mas que são fundamentais para o combate aos prejuízos causados pela desinformação. São problemas que atingem a todos, particularmente a geração dos **nativos digitais** e que podem colaborar para estabelecer certo padrão de linguagem e procedimentos pedagógicos que ajudem a ultrapassar o senso comum infectado pela desinformação cada vez mais endêmica.

A proposta do projeto visa com estes três eixos desconstruir um caminho já instalado em que a informação fácil (vinda muitas vezes de valores como os morais, religiosos e/ou políticos, já citados), pela aproximação com a linguagem digital desperte nos alunos a inquietação pela dúvida e o questionamento que lhes são inerentes e desafiadores. Uma estratégia que visa estimular uma ação transformadora por parte dos próprios alunos no sentido da sua autonomia e que poderá despertar-lhes novamente um valor necessário à competência científica.

## 8. Procedimentos

Para a realização da oficina serão necessários os seguintes recursos didáticos:

- Computador;
- Projetor multimídia (Datashow);
- Slides / vídeos
- Caixa de som;
- Mapas;