

**A CONSCIÊNCIA PRÁTICA E O ENSINO
DE GEOGRAFIA: LUGARES DA PRÁTICA
NA FORMAÇÃO DOCENTE – TENSÕES E
CONVERGÊNCIAS**



**FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS
LUCAS ANTÔNIO VIANA BÔTELHO
MATEUS FERREIRA SANTOS
RONALDO DOS SANTOS BARBOSA**
Organizadores


**Editora
UFPE**

**FRANCISCO KENNEDY
LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO
MATEUS FERREIRA SANTOS
RONALDO DOS SANTOS BARBOSA
(ORGANIZADORES)**

**A CONSCIÊNCIA PRÁTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: LUGARES
DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE – TENSÕES E
CONVERGÊNCIAS**

1ª Edição

**Editora Universitária da UFPE
2018**

Editora Universitária UFPE

Editora da Universidade Federal de Pernambuco – EDUFPE
Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Cidade Universitária, Recife - PE
CEP.: 50740-530
Secretaria: (81) 2126.8397
Livraria: (81) 2126.8930
Fax: (81) 2126.8395
Site: www.ufpe.br/edufpe
E-mail: livraria@edufpe.com.br

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE
CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000
Site: www.ufpe.br

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente - LEGEP

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - 6º Andar, Sala 621/Cidade Universitária, Recife - PE
CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8277
Site: www.ufpe.br/legeg

Idioma: Português

Revisão: Os organizadores

A responsabilidade de todos os conteúdos apresentados nos textos é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Coordenadoria de Processos Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFPE/Biblioteca Central

Kennedy, Francisco et alii (Orgs).

A consciência prática e o ensino de geografia: lugares da prática na formação docente – tensões e convergências / Francisco Kennedy Silva dos Santos et alii (Organizadores). – Recife, PE: EDUFPE, 2018.

Inclui bibliográficas.

633 f. : il.

ISBN: 978-85-415-1017-2

1. Professores – Formação – Ensino. 2. Educação – Geografia. 3. Ensino de Geografia – Práticas Docentes (2018: Recife, PE). II. Título.

CDU: 370

UFPE (BC2011-159)

APRESENTAÇÃO

**“Mais vale ensinar a pescar do que dar o peixe”
(Provérbio oriental)**

Não dar respostas prontas nem apontar imediatamente soluções para os problemas com os quais os aprendizes se defrontam é, sem dúvida, a estratégia mais promissora no campo fértil do conhecimento. Favorecer-lhes o prazer da descoberta pela efervescência de ideias e conduzi-los com maestria no trabalho de investigação, por meio da pesquisa, possibilitará a recompensa pelos esforços empreendidos, na medida em que as respostas forem encontradas pelos próprios educandos, consolidando-lhes a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o **III Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da UFPE - EPEG** possibilita-nos visualizar a formação inicial e contínua do professor-geógrafo enquanto sujeito de práxis, ao trazer a temática da consciência prática e o ensino de geografia, busca reforçar o compromisso deste na mediação de saberes para transformar o seu aluno.

Questionar...
pesquisar...
descobrir...
e, enfim...
intervir, melhorar e TRANSFORMAR.

Nosso desejo, portanto, é que os trabalhos aqui apresentados promovam discussões construtivas que façam brotar relevantes desafios na incansável e gratificante busca de novos conhecimentos, principalmente levando-se em conta uma via de mão dupla, na qual professor/aluno aprende e diz o que aprende, tornando-se eterno APRENDIZ.

Boa leitura!
Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Saber Escolar e Cultura Docente
Legep/Ufpe

SUMÁRIO

| | |
|--|----------|
| PRÁTICAS ESCOLARES, PROCESSOS DO ENSINO E INOVAÇÃO EM GEOGRAFIA | 7 |
| | |
| A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO COM ALUNOS CEGOS NA ESCOLA MACIEL MONTEIRO NO MUNICÍPIO DE NAZARÉ DA MATA-PE | 8 |
| O TRAÇADO GEOGRÁFICO DO TRABALHO DE CAMPO: EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE DUAS ESTRADAS/PB | 23 |
| ABORDAGEM DO LUGAR ENQUANTO MUNDO VIVIDO COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL: O CASO DE ALDEIA-PE | 40 |
| ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR O CONTEÚDO MIGRAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA EM ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE AREIAL, PB | 49 |
| FERRAMENTAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS ALIADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA | 61 |
| GEOGRAFIA, MICROCEFALIA E INCLUSÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL | 78 |
| A UTILIZAÇÃO DA ROBÓTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO DO PIBID | 96 |
| AULA DE CAMPO COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA | 111 |
| VULCANISMO NO ENSINO DE GEOCIÊNCIAS: UMA APRENDIZAGEM EXPLOSIVA ... | 120 |
| PROJETO MILHARAL: PRÁTICAS ESCOLARES E ENSINO DE GEOGRAFIA NA TRANSDISCIPLINARIDADE..... | 134 |
| GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... | 142 |
| FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA DOCÊNCIA GEOGRÁFICA: NOTAS A PARTIR DE PRÁTICAS NAS CIDADES DE BANANEIRAS/PB E DONA INÊS/PB..... | 153 |
| O USO DA CARTOGRAFIA SOCIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA: COMPREENDENDO TERRITÓRIOS E DESENVOLVENDO A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS | 168 |
| OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS MULTISSERIADA: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF JOÃO LAURENTINO DE CARVALHO LAGOA SECA-PB.. | 177 |
| ZONA DE CONVERGÊNCIA EDUCACIONAL: O PRAGMATISMO DO ENSINO CLIMATOLÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 190 |
| UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DO PROJETO UFPE NO MEU QUINTAL: A OFICINA CONHECENDO O SISTEMA SOLAR | 201 |

**DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE 212**

| | |
|--|-----|
| ESTÁGIO E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO | 213 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A DISTÂNCIA: PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS VIVENCIAIS DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | 225 |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES DA DINÂMICA DA ESCOLAR | 242 |
| O COMPONENTE CURRICULAR DE LABORATÓRIO E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE | 250 |
| DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM GEOGRAFIA: AVANÇOS E RETROCESSOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA | 262 |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA VIA RESOLUÇÃO Nº 2 CNE/CP DE 2015: INOVAÇÕES E DESAFIOS | 270 |
| ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE ENSINO PARA A PAISAGEM URBANA CONTEMPORÂNEA | 285 |
| ANÁLISE HISTÓRICA E EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS, IMAGINÁRIO ACADÊMICO-SOCIAL, FASES DA CARREIRA E RACIONALIDADES PARA A PRÁTICA | 298 |
| TENSÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA | 307 |

REPRESENTAÇÕES E LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA321

| | |
|--|-----|
| AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ATRIBUÍDAS AO (SUB)ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLA NO SÉCULO XXI | 322 |
| A INTERDISCIPLINARIDADE DA CARTOGRAFIA ESCOLAR: A UNIÃO DA GEOGRAFIA COM A MATEMÁTICA EM UM PROJETO DE MOSTRA PEDAGÓGICA..... | 333 |
| OS ELEMENTOS DO MAPA: CONHECIMENTO FUNDAMENTAL PARA INTERPRETÁ-LO | 348 |
| LINGUAGENS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: DISCUSSÕES SOBRE PRÁTICAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR EM ESCOLAS DE CAICÓ-RN. | 359 |
| O USO DE SMARTPHONES E TABLETS NO ENSINO DA GEOGRAFIA. | 372 |
| OS MAPAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: POR UMA CARTOGRAFIA SOCIAL NA ESCOLA | 383 |
| A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A PAISAGEM E SEUS MÚLTIPLOS OLHARES..... | 397 |
| ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DIDÁTICO DE MATERIAIS LÚDICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA..... | 406 |
| A GEOGRAFIA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: ENFOQUES E CONTRIBUIÇÕES..... | 419 |
| RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DO 1º ANO DO E.M. INTEGRAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DA MATA – PE (2017) | 436 |

| | |
|---|-----|
| A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA COMO MEDIADOR PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA..... | 448 |
| O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS REDES VIRTUAIS: ATANDO NÓS ENTRE A INFORMAÇÃO E O CONHECIMENTO | 457 |
| A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA..... | 473 |
| O USO DE JOGOS DIGITAIS NA GEOGRAFIA: A GG (GOOD GAME – BOA JOGADA) NA APRENDIZAGEM | 481 |
| CONCEITO DA PAISAGEM: PARA ALÉM DA VISÃO TURÍSTICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO | 495 |
| CARTOGRAFIA LITERÁRIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO: UMA POÉTICA PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA | 509 |
| AS POTENCIALIDADES E AS LIMITAÇÕES DAS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO DE GEOGRAFIA | 519 |

O CURRÍCULO, METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E NA PRÁTICA ESCOLAR DE GEOGRAFIA..... 532

| | |
|--|-----|
| GEOGRAFIA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS AULAS DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOÃO DO SABUGI-RN | 533 |
| EDUCAÇÃO PARA O ENEM OU PARA A VIDA? COMO PENSAR O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA EM MEIO AOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR..... | 552 |
| O DILEMA DO PARADIGMA DA SIMPLICIDADE NA PRÁTICA NA ESCOLAR DA GEOGRAFIA | 570 |
| O ENSINO ATRAVÉS DO USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE ESCALA CARTOGRÁFICA..... | 579 |
| ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | 588 |
| CURRÍCULO, METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DILEMAS E PROPOSIÇÕES EMERGENTES | 600 |
| GEOGRAFIA ESCOLAR E A COMPREENSÃO DE ESTADO NO ENSINO MÉDIO | 612 |

PRÁTICAS ESCOLARES, PROCESSOS DO ENSINO E INOVAÇÃO EM GEOGRAFIA

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO COM ALUNOS CEGOS NA ESCOLA MACIEL MONTEIRO NO MUNICÍPIO DE NAZARÉ DA MATA-PE

*Darlene Marques Da Silva Massaranduba
Darlene_msm@hotmail.com*

*Paulo Florêncio de Abreu
paulodeabreu2013@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo investigar os movimentos de construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia com a aluna cega da turma do 1º ano do Ensino Médio na Escola Maciel Monteiro do município de Nazaré da Mata PE.

Nossa problemática consiste em identificar como a professora de Geografia constrói o conhecimento cartográfico com a aluna cega; pois, a ciência geográfica é visual, que trabalha o conceito de espaço geográfico. Assim, num primeiro momento, nós teorizamos com os conceitos da Cartografia Tátil que é uma ferramenta com base teórico-metodológica que auxilia na definição dos tipos de representações utilizadas e no seu uso para o ensino de Geografia.

A Geografia sendo uma componente curricular obrigatória no currículo escolar utiliza a Cartografia Escolar num movimento de alfabetização cartográfica, pois esta fornece a base necessária para a representação. Assim, o nosso problema da pesquisa foi investigar se existe construção do conhecimento tanto geográfico como cartográfico com a aluna cega.

Constatamos uma série de deficiências, em primeiro lugar, é a delicada situação desta aluna, a qual em todas as disciplinas apresenta dificuldades, até mesmo na escrita do braile e que seus professores não podem orientá-la nesse tipo de escrita, porque também não dominam.

Em segundo lugar, ela possui mais de 30 anos de idade e estuda no turno da tarde junto com estudantes visuais adolescentes que estão na série correspondente a sua faixa de idade, (1º ano do Ensino Médio), o que indica falta de convívio em grupo, pois ela se sente inibida, desconfortável e até sozinha, se auto exclui do convívio com seus colegas de classe por não se sentir pertencente a aquele espaço. Ela se sente desterritorializada, ou não?

Acreditamos que sim, porque contradiz totalmente o que se entende por educação inclusiva. Como será possível construir conhecimento cartográfico sem interação entre os alunos com sua colega cega e até com a própria professora? O que parece acarretar desmotivação nos estudos.

Outra dificuldade encontrada nesta construção é a formação da professora que leciona a disciplina de Geografia, pois, sua formação é História. Assim, verificamos que a construção do conhecimento geográfico/cartográfico, é apenas através do livro didático, essa construção satisfaz, ou não? Acreditamos que não, pois, a professora não tendo a formação em Geografia, essa construção fica reduzida a partes, e o todo deixa de ser construído, tanto com os alunos visuais e mais ainda com a aluna cega.

CARTOGRAFIA ESCOLAR

A cartografia é um campo do conhecimento essencial para o entendimento da geografia. Por meio dela os estudos geográficos podem ser melhores dimensionados, o que permite um aprofundamento a partir da delimitação do objeto de estudo.

Castrogiovanni (2000, p. 38) comenta:

Cartografia é o conjunto de estudos e operações lógicas-matemáticas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim, a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica.

Percebe-se, dessa forma, a íntima ligação entre a Cartografia e a Geografia, onde são duas áreas do conhecimento que se completam em que uma trata da representação do real (espaço geográfico), enquanto que a outra cabe à função de analisar este espaço, respectivamente.

O ensino de Geografia deve ser iniciado ainda na educação infantil, a partir da construção de um mapa, por exemplo, dando início, dessa forma, a alfabetização cartográfica. A necessidade de implantar o ensino cartográfico desde as séries iniciais surge de um preparo que o aluno precisa ter para “ler” representações cartográficas. Por meio da construção de mapas utilizando os elementos cartográficos básicos (rosa-dos-ventos) a criança é capaz de ler os mapas que construiu e, a partir dos estudos geográficos, desenvolver um senso crítico do espaço representado para seu uso cotidiano. No ensino de geografia é importante esclarecer a relevância de um mapa principalmente como uma

representação política, que por meio da geografia é observada como uma técnica de dominação dos territórios.

Assim, apontamos a importância do ensino da Cartografia a partir da disciplina de Geografia, pois permite a compreensão do espaço geográfico a partir de sua representação. Por isso, para que haja uma viabilização do ensino de Geografia faz-se necessário ter como suporte pedagógico a Cartografia, uma vez que essa dispõe de ferramentas essenciais que permite um estudo mais detalhado de um determinado recorte espacial, considerando o espaço do qual foi retirado com todas as suas implicações.

Devido a sua inquestionável importância para o estudo da Geografia, Cartografia precisa ser trabalhada ainda nas séries iniciais como disciplina introdutória que irá possibilitar que os alunos do ensino infantil desenvolvam as primeiras noções de localização: podem ser trabalhadas nas aulas desse público com desenhos que ilustrem o caminho da escola para casa, sem esquecer de chamá-los atenção para observarem bem o trajeto para que os principais pontos de referência que nele existe também sejam representados. A partir daí já eles, devidamente orientados pelo professor, conseguirão construir seus primeiros mapas de forma gradativa. Atividades como esta desenvolvem potenciais nos pequenos estudantes que já se familiarizam com a Cartografia e nesse processo obtém a alfabetização cartográfica.

Porém, há uma dificuldade em muitos professores em trabalhar com cartografia e, além disso, algumas escolas, especialmente públicas, não oferecem materiais que facilitem o trabalho do docente, o que acaba por comprometer aprendizagem de alunos nessa situação. Silva (2013, p. 15), comenta a respeito da insegurança dos professores de Geografia em ministrar aulas utilizando os conceitos cartográficos:

A construção do conhecimento cartográfico, por parte dos professores de geografia, parece apresentar complexidades, uma vez que, sobre a forma de incertezas, de acasos, de fragmentações, tem desafiado alguns desses profissionais.

Dessa forma, percebe-se nitidamente o quanto ainda precisa-se ser aperfeiçoado em grande parte das instituições de formação docente as disciplinas que abordam os estudos cartográficos de modo que desenvolvam suas capacidades de trabalhar em sala de aula os elementos básicos da cartografia, aplicando atividades práticas onde os alunos possam notar o quanto essa ciência se mostra importante para viabilizar os estudos geográficos, facilitando a compreensão sobre o mesmo, além de os fazerem refletir sobre o quanto é

importante o estudo da cartografia para sua vida pois esta está intrinsecamente inserida no seu cotidiano.

Os professores de Geografia que encontram dificuldades para trabalharem cartografia em sala de aula em qualquer que seja a série parece estarem sendo desafiados pela problemática de estabelecer a relação existente entre Cartografia e Geografia, algo que ainda se mostra, para esses educadores, não tão objetiva para que ambas as ciências possam ser correlacionadas. Por isso muitos professores quando trabalham Cartografia com seus alunos deixam a Geografia de lado e, após encerrar o assunto acerca dos estudos cartográficos, retomam os conteúdos sobre o espaço geográfico. Isso faz com que na disciplina de Geografia pareça ter outra matéria de Cartografia, pois são tratadas separadamente só que ministradas pelo mesmo professor. Isso provoca certo repúdio por parte do alunado que não consegue entender porque está estudando Matemática, que a Cartografia invoca, dentro da Geografia.

Sugere-se que os professores de Geografia busquem complementar sua formação nessa área que envolve os estudos cartográficos, especialmente os que apresentam dificuldades nesses assuntos, para terem o embasamento teórico necessário para que possam cumprir com o propósito da disciplina de usar a Cartografia como uma ferramenta no ensino da Geografia e não como algo dissociado uma da outra. Com isso, a prática docente será bem mais consistente. A partir daí é interessante que o professor desenvolva atividades práticas como oficinas onde os alunos possam interagir na construção do conhecimento cartográfico e ainda promover excursões que os levem a observar o espaço geográfico e verem o que a Cartografia possibilita descobrir por essa análise.

CARTOGRAFIA TÁTIL

Cartografia Tátil é uma ferramenta importante para alunos cegos ou com deficiências visuais, pois fornece a exploração da organização e distribuição dos espaços de vivência. A mesma permite a esses alunos uma nova maneira de ler o mundo já que seus olhos não lhes permitem. Segundo Jordão e Sena (2011, p. 522) “A Cartografia Tátil é essencial para o ensino da Geografia de modo que as pessoas com deficiência visual podem atender tanto às necessidades do seu cotidiano quanto para localizar e estudar o ambiente em que vivem através da adaptação das informações.”

Durante o decorrer de suas vidas, os cegos algum dia, vão precisar se orientar, seja

em uma rua, em um shopping ou em qualquer outro lugar e uma pessoa cega, em geral, tem a impossibilidade de acesso à comunicação via imagem e nem sempre a explicação oral consegue atingir seu objetivo. Cabe aos instrumentos cartográficos táteis, proporcionar essa orientação. Mas, para que isso aconteça, é necessário que a escola (lugar onde as crianças passam maior parte do dia) em parceria com professor de Geografia auxilie a construir juntos com crianças cegas o conhecimento cartográfico. Porém Muitos professores de Geografia encontram dificuldades para trabalhar a Cartografia nas aulas com alunos cegos, o que acabam prejudicando a aquisição desses conhecimentos. Essas dificuldades podem ser justificadas pela falta de preparação e domínio do conteúdo do professor ou pela falta de material didático na escola. Todavia, essa situação precisa ser modificada, pois o professor necessita se qualificar neste conhecimento e se conscientizar que a Cartografia é uma ferramenta fundamental que pode auxiliar nos estudos espaciais, pois as aulas se baseiam na leitura, interpretação, análise e representação dos diversos recortes do espaço. A cartografia possibilita a representação de um recorte do espaço, mas como representar um recorte daquilo que não é visto?

Segundo Jordão (2011, p. 63) “A ausência ou limitação da visão interfere na relação do indivíduo com seu espaço e vivência, que por sua vez influencia na compreensão do raciocínio espacial e dificulta a apropriação e interação autônoma e independente deste sujeito com o lugar.”

Dessa forma, fica claro que há dificuldades na construção do conhecimento com alunos cegos ou com deficiências visuais. Essas dificuldades interferem diretamente na vida desses alunos seja na formação do conhecimento, na forma de pensamento a respeito dos conteúdos ou até mesmo no interesse pelos estudos.

O que é reafirmado por Sena (2007, p. 01) “a pessoa com deficiência visual tem diminuída ou mesmo comprometida a capacidade de decodificar informações que estão sintetizadas em imagens, necessitando de uma adaptação dessa informação para sua compreensão total ou parcial”.

Diante dessas dificuldades e necessidades surge a cartografia tátil que é um aparato importante tanto para a sociedade, quanto para a instituição escolar, pois além de ser um meio de inclusão e também constrói conhecimento com cegos ou aqueles que possuem algum tipo de deficiência visual.

A cartografia tátil desenvolve nos alunos cegos a capacidade de percepção, observação e representação do espaço, pois de acordo com Almeida (2008, p.36):

De modo geral a cartografia tátil deve dar as pessoas com deficiência oportunidades semelhantes àqueles que podem ver, ou seja, as representações cartográficas que são apreendidas essencialmente pela visão podem ser concebidas pelo tato, desde que os materiais sejam adaptados e construídos com este objetivo.

Logo, percebe-se que além de auxiliar os alunos cegos a construírem noções espaciais, a lerem o mundo em qual vive, a cartografia tátil também é em sala de aula um meio de inclusão no qual todos os alunos, independentemente de grau de cegueira, sentem inclusos e capazes de adquirir e construir conhecimentos.

A cartografia tátil inserida na sala de aula é um meio de restituir aos alunos cegos a “classe regular”, que de acordo com Fonseca (1995, p.78), “Na classe regular não só se aprende com estigma como provavelmente por esta razão se aprenderá melhor, desde que, obviamente, a interação envolva um novo sistema organizacional”. Para que isso aconteça, é necessário que a escola e a classe alarguem as oportunidades de construção do conhecimento de todos os alunos, inclusive os cegos.

Embora a cartografia tátil possibilite a integração dos cegos nas aulas de geografia, apenas isso não será suficiente para quebrar o paradigma que há naqueles que são ineducáveis. É preciso novos programas, novos suportes, novos recursos, novos apoios, de fato, há uma enorme carência de uma nova visão, tanto interna como externamente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Até o início do século XVIII, as noções ligadas às deficiências eram basicamente relacionadas ao misticismo e ocultismo, não havendo critérios científicos para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. Cruickshank (2004, p. 11) diz que “As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos”. Ou seja, apesar da necessidade de educação para os deficientes essa ideia só passava como pequenas faíscas em mentes de alguns poucos cidadãos.

De modo geral, o novo sempre causa temor e como muito pouco se sabia sobre deficientes, acabam que escanteando-os para as margens da sociedade.

Com o passar do tempo esse quadro foi sendo modificado. Na Europa, houve o primeiro atendimento para deficientes, refletindo mudanças nas atitudes dos grupos sociais, concretizando medidas educacionais. Tais medidas foram se expandindo, levadas

primeiramente aos Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive ao Brasil.

Segundo Mazzotta (2003, p.174) “A educação especial deve ser caracterizada como uma atividade suplementar voltada para a eliminação ou minimização dos obstáculos que cerceiam ou podem cercear o desempenho do aluno deficiente “.

O papel do educador para promover a inclusão é imprescindível: ele quem deve propor atividades variadas que desenvolvam as potencialidades intelectuais de cada aluno para que estes consigam identificar também suas fragilidades, levando em consideração as limitações dos alunos especiais. Dessa forma, quando cada estudante perceber qual disciplina apresenta mais dificuldades eles possam dar suporte uns aos outros. Mas, para que isso aconteça o professor tem que estabelecer o respeito entre as diferenças de cada aluno, de maneira que possam notar que cada um tem dificuldades e habilidades que não só podem e como devem se ajudarem.

Neste sentido, o ensino especial deve oportunizar o acesso dos alunos deficientes aos conhecimentos científicos e culturais, as instituições de ensino devem promover, de formas significativas, o acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais tendo como foco a formação humana.

Sabe-se da existência da lei que garante o acesso à educação para pessoas com necessidades especiais nas mesmas condições que os demais, partilhando das mesmas aulas ministradas por um professor que ensina da mesma forma a todos, preparado para explicar os assuntos para aqueles estudantes que se encontram nas mesmas condições físicas e mentais que ele, enquanto os alunos portadores de algum tipo de deficiência não entendem ou não acompanham o raciocínio saudável dos seus colegas dito “normais”. Será que esse modelo de educação inclusiva que está sendo vivenciado está de fato atendendo as necessidades intelectuais desses alunos com necessidades especiais?

A educação inclusiva propõe que o ensino para pessoas portadoras de algum tipo de necessidade especial seja inserido no ambiente escolar através da perspectiva da educação especial. O sistema educacional dispõe de leis que garantem a igualdade no acesso à educação de qualidade, independentemente da cor, raça, etnia, religião, situação financeira, opção sexual ou partidária do cidadão. Porém, há um verdadeiro abismo no que se tem garantido pela lei da educação e no que realmente acontece com os alunos deficientes: em muitos casos o aluno especial é discriminado (sofrem bullying), além de muitos professores não terem preparo e materiais que facilitem o processo de aprendizagem desses

alunos. Os profissionais da educação estão apáticos diante da estrutura educacional existente no país e resistem a mudar seus procedimentos metodológicos, não tendo saída para transformar a prática pedagógica do dia-a-dia. (GUERREIRO; LOPES; VILELLA 2013). Essas autoras também ressaltam as dificuldades existentes nas escolas, especialmente públicas, de trabalharem com turmas bastante numerosas, que concentram alguns alunos indisciplinados, além de materiais didáticos essenciais para o exercício da docência que se faz necessário na sala de aula serem ainda precários e ultrapassados como no caso do ainda frequente quadro negro que perpassa gerações.

Muitas escolas possuem materiais mais atuais, porém receiam utilizá-los por temerem ações de depredação e vandalismo, como alguns alunos já promovem atos como esse com os frágeis materiais que resistem ao tempo. Outras escolas públicas têm realidades ainda mais chocantes, pois não tem mobiliário e nem mesmo um local adequado para os alunos estudarem.

O resultado da soma de tantos déficits tem como produto um alunado desprezado que frequenta a escola, mas não consegue construir o conhecimento juntamente com os colegas da turma porque suas limitações não são eliminadas nem tampouco amenizadas: pelo contrário, elas ganham proporções ainda maiores para esse público que deveriam receber mais atenção e na verdade acabam sendo “deixados de lado”.

Nas condições acima explanadas torna-se difícil a construção do conhecimento cartográfico com alunos cegos especificamente. Porém, apesar de tantas limitações da própria estrutura escolar, acredita-se na capacidade do professor de superar os obstáculos já expostos. Sabe-se que não é uma tarefa nada fácil, mas através muito empenho e dedicação o docente de Geografia pode desenvolver a inclusão e criar formas inovadoras de ensino que estimulem os alunos a participarem das aulas de Cartografia e fazerem as tarefas: pode ser feito oficinas e atividades de campo que estimulem os estudantes a pesquisa e provoque uma interação entre eles de forma o colega cego também se sinta incluso neste ambiente.

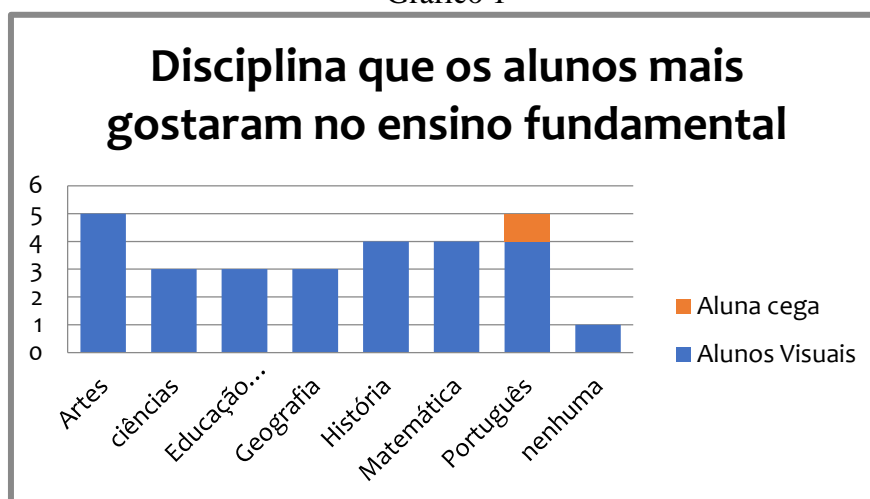
ALGUMAS CONCLUSÕES

Para a análise dos resultados, usamos a amostra de 28 alunos do 1º ano D da Escola Maciel Monteiro, contando com a aluna cega. As questões problematizadas nos questionários tem como objetivo analisar qual (is) disciplina (s) os alunos gostaram de

estudar no Ensino Fundamental; avaliar como o professor utiliza os recursos cartográficos nas aulas de Geografia no Ensino Médio e conhecer as concepções dos alunos em estudar com uma aluna cega.

Assim, a primeira questão: Qual disciplina você mais gostou de estudar no Ensino Fundamental? Por quê?

Gráfico 1



Fonte Própria

Conforme as respostas, dos 28 alunos que responderam ao questionário 5 gostaram de Artes, 3 de Ciências, 3 de Educação Física, 3 de Geografia, 4 de História, 4 de Matemática, 5 de Português e apenas 1 aluno não gostou de nenhuma. Os alunos que escolheram a matéria de Português em sua maioria justificaram a escolha pelo fato de gostarem de ler ou de gramática. Os alunos que escolheram Ciências justificaram sua resposta dizendo que gostava de estudar a vida. Quanto aos alunos que gostaram mais de Matemática justificaram pelo fato de gostarem de números e cálculos. Como se pode observar 12 dos 28 alunos questionados escolheram as disciplinas com as quais se identificavam mais, aquela na qual existem conteúdos que lhes chamam atenção. O aluno geralmente vai apresentar habilidades e conhecimentos em uma determinada área particular do currículo escolar demonstrando interesse e envolvimento com esta área (RENZULLI, 2001).

A aluna cega respondeu que gosta mais da disciplina de Português e justificou sua resposta: - É mais fácil de entender para quem não vê. Entendemos essa concepção, pois, parece que o componente curricular Português é mais fácil de compreender lendo, não é preciso associar imagens: sentindo as letras em braile os cegos podem ler qualquer texto.

Já os alunos que apontaram por História, justificaram: “Tive uma ótima professora”. Isso nos mostra que os professores também são responsáveis pela afeição ou aversão dos alunos a disciplina.

Neste contexto, Oliveira (2011, p.36) afirma que: “O professor poderá despertar simpatias e antipatias pela disciplina, causar traumas e dificuldades de aprendizagem ao longo da vida escolar, deixando marcas registradas no desenvolvimento futuro do aluno.”

Ou seja, o professor efetua um papel de enorme importância como administrador de mudanças e construtor de opiniões e caráter ao longo da vida estudantil de muitos alunos, ele pode fazer com que o aluno desenvolva o interesse pela disciplina ou o desinteresse. Para que o professor desenvolva o interesse do aluno é necessário que o docente tenha afeição pela disciplina que ensina. Fica claro assim que além de construir conhecimento o professor deve também ter um “romance” com a disciplina que ensina, e assim, despertar nos alunos o interesse por ela.

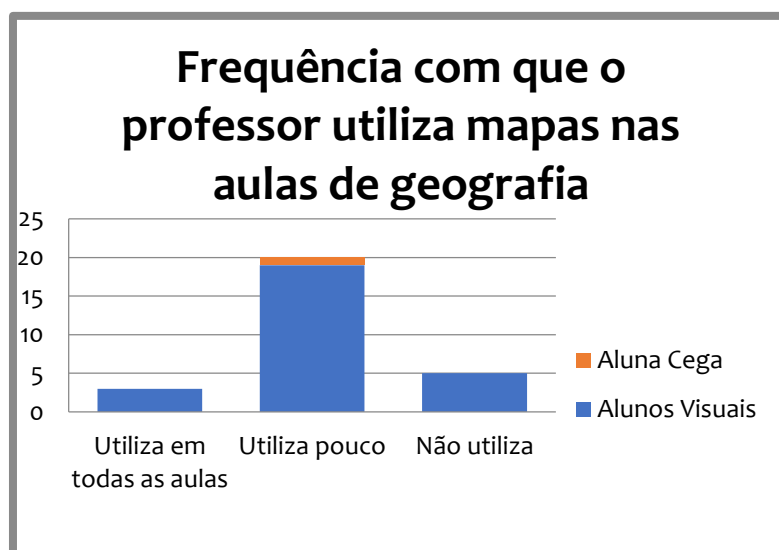
Os alunos que responderam Educação Física (3) e Artes (5) alegaram que a afeição às disciplinas é devida o fato das mesmas não possuírem cálculos e serem fáceis: os alunos não veem Artes e Educação Física como uma disciplina de fato, mas como aulas recreativas, onde nas aulas de Artes apenas desenhavam e coloriam os desenhos e a de Educação Física como a aula que iam jogar bolas e realizar brincadeiras e que no fim do ano letivo estavam aprovados.

Apenas 3 alunos escreveram que gostavam de estudar Geografia. O que podemos entender por tão poucos alunos dos 28 pesquisados gostarem de Geografia? Pensamos ser pela formação da professora ser em História, ou não? Acreditamos que sim, se a docente não tem vínculos com a disciplina, sua aula será sempre linear, ou não?

O segundo gráfico, aborda as respostas dos alunos a respeito da frequência em que a professora de Geografia utiliza mapas nas aulas. As respostas foram divergentes, pois, 3 alunos responderam que a professora utiliza os mapas e a maioria disse que utiliza pouco ou não utiliza.

O segundo gráfico, aborda as respostas dos alunos a respeito da frequência em que a professora de Geografia utiliza mapas nas aulas. As respostas foram divergentes, pois, 3 alunos responderam que a professora utiliza os mapas e a maioria disse que utiliza pouco ou não utiliza.

Gráfico 2



Fonte própria

Como podemos observar no gráfico, 20 alunos afirmaram que a professora utiliza pouco os mapas em sala de aula e 5 afirmaram que a professora não utiliza. A aluna cega respondeu que utiliza pouco.

Podemos entender a causa do quase não uso dos mapas nas aulas de Geografia pela não formação geográfica/cartográfica da professora, ou não? Pensamos que sim, pois para trabalhar com Geografia na sala de aula, o professor precisa ter o conhecimento pedagógico, metodológico da disciplina.

Deste modo, Conterno (2014, p.87) nos auxilia ao explicar que: "Os mapas são uma importante ferramenta de trabalho a serem usados pelo professor de Geografia em suas aulas".

Os mapas nas aulas de Geografia colaboram no entendimento da representação espacial, pois é mais fácil para os alunos compreenderem os conteúdos a partir do momento em que eles tem um "recorte espacial em mãos". A aluna cega também assinalou a opção em a professora utiliza pouco o mapa, mas no nosso entendimento, a resposta da aluna não contribui em nada nesta contextualização, pois pouco importa para ela se a professora trabalha com mapas ou não, vai importar sim para os outros alunos.

Assim, verificamos neste movimento, ações de não inclusão da aluna cega nas aulas de Geografia, pois, o papel das representações gráficas, especialmente dos mapas, no processo de percepção do espaço e na aquisição de noções geográficas, deixa de existir

quando há exclusão do uso dos mapas táteis para a aluna.

Mas qual a importância dos mapas táteis? Carmo e Sena (2013, p. 08), nos iluminam quando afirmam que:

A Cartografia Tátil propõe o desenvolvimento de materiais adaptados especialmente para as pessoas com deficiência visual, mas se a linguagem tátil for combinada à linguagem visual, utilizando, por exemplo, cores e letras impressas, podem ser utilizadas por qualquer usuário.

Desta forma, a professora que trabalha com Geografia nesta sala de aula, parece que deixa de construir o conhecimento geográfico pela falta do não conhecimento de recursos didáticos direcionados aos alunos cegos. Quais as dificuldades que você encontra em estudar em uma sala inclusiva?

Gráfico 3



Fonte própria

Como podemos observar no gráfico, as respostas apontam para as inúmeras dificuldades nesta escola em trabalhar com a inclusão. Percebemos que a educação inclusiva idealizada e certificada por lei não tem cumprido com seu papel na prática. Diz-se ser desejada uma escola democrática, onde os direitos de todos sejam respeitados, mas ainda é preciso refletir muito acerca deste assunto, já que é a partir da reflexão e da observação que se constrói a ação pedagógica. (GUERREIRO; LOPES; VILLELA, 2013).

Nesta análise, notamos que a realidade vivenciada no 1º ano D da Escola Maciel Monteiro está longe de ser uma sala de aula de inclusão. Aliás, trata-se de uma situação

que tem proporções que vão além dos limites impostos pelas paredes da sala dessa turma: na verdade é a escola como um todo que não dispõe de uma estrutura física e pedagógica acessível para deficientes.

Os colegas não sabem como conviver com sua colega cega e até a própria professora apresenta dificuldades para ensiná-la. A estudante cega é bem mais velha do que seus colegas de turma, com 30 anos de idade, que somam a sua cegueira e, o que a leva a pensar que há indiferença por parte de seus colegas e se distancia cada vez mais do convívio de sua turma, o que parece potencializar suas dificuldades de aprendizagem, uma vez que não se sente a vontade de pedir ajuda de um colega quando está com dúvida ou nem mesmo da própria professora. Somando-se a essas dificuldades, os alunos são indisciplinados, o que reflete um ambiente barulhento e desconfortável, impossibilitando a construção do conhecimento de forma interativa.

Propomos, para amenizar as dificuldades existentes nas relações pedagógicas, não só dos alunos visuais, mas também da própria professora com a aluna cega, a adoção de procedimentos metodológicos mais inclusivos, ou seja, práticas que desenvolvam habilidades de cada estudante, ao mesmo tempo que possam ajudar-se mutuamente. Isso só pode ser possível quando a docente se dispõe a refletir sobre novas propostas de ensino e assume uma nova postura, renovando sua maneira de ensinar para conquistar a atenção e a participação de sua turma.

Entendemos que a responsabilidade da professora é mínima. Na verdade, as obrigações do Estado em fornecer acessibilidade à educação de qualidade para todos não tem cumprido a responsabilidade de criar um ambiente inclusivo. Por não ter formação que a prepara para lidar com situações de salas inclusivas a prática da professora parece não satisfazer. Através da pesquisa realizada e das observações na sala de aula, podemos perceber falta de ações na escola e na sala de aula dos movimentos de inclusão. Assim como na construção do conhecimento da Cartografia escolar.

O PCN (BRASIL, 1998) destaca a importância da Cartografia ao apontar como um dos objetivos do ensino da Geografia no Ensino Fundamental: “saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos”. Os PCNs também sugerem blocos temáticos, listando conteúdos entre os quais “leitura e compreensão das informações expressas em linguagem cartográfica”.

Assim, a construção do conhecimento geográfico/cartográfico nesta escola parece não está sendo realizado através das orientações dos PCNs de Geografia, o que poderá

acarretar dificuldades dos alunos nas próximas séries.

Quanto aos movimentos de inclusão, observamos que na escola não há ambiente. O que existe é a presença na sala de aula de uma aluna cega, com deficiências na aprendizagem por conta da não organização escolar, que culmina com a aluna sendo colocada numa sala de aula de alunos visuais com faixa etária inferior a dela, e sem nenhum recurso pedagógico. Esta prática é percebida pelos alunos, conforme a resposta de uma das questões quando certa maioria afirma que a presença da aluna cega na sala atrapalha a aula.

Desta forma, associando a construção do conhecimento da Cartografia Escolar, com os de inclusão, entendemos que parece haver dificuldades por parte da professora, que tem outra formação, com os movimentos pedagógicos e metodológicos na construção do conhecimento geográfico/cartográfico.

É preciso que haja maiores investimentos, como cursos de extensão nas Universidades, para que professores dessas escolas sejam preparados para os processos de inclusão, pois, é dessa forma que se constrói uma sociedade igualitária como rege a Constituição Federal do Brasil. Mas para que isso aconteça é necessária a participação de todos no ambiente escolar para ganharmos força em favor de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosangela Doin de (org). **Cartografia escolar**. São Paulo. Editora: Contexto, 2008, p.36.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de out. de 2016.

CARMO, W. R. do; SENA, Carla C. R. Gimenes de. **A Cartografia e a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual na Sala de Aula**: construção e uso de mapas táteis no LEMADII – DG – USP. Universidade de São Paulo – FFLCH – Departamento de Geografia, 2013, p.08.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e contextualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.38.

CONTERNO, Lucy. **A importância dos mapas enquanto instrumento pedagógico nas aulas Geografia**. 2014. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014, p.87.

CRUICKSHANK, W.M., **A Educação da Criança e do Jovem Excepcional**, Porto Alegre: Globo, 1974, v. 1, p. 11.

FONSECA, Vitor Da. **Educação especial**: Programas de estimulação precoce. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995, p.76-78.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; LOPES, Silvia Carla; VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues. **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/desafios>>. Acesso em: 30 de outubro de 2016.

JORDÃO, Bárbara Gomes Flaire. **Cartografia tátil na educação básica**: os cadernos de geografia e a inclusão de estudantes na rede estadual de São Paulo, 2011, p. 63.

_____; Sena, Carla Cristina Gimenes de. **Coordenadas e Geografia**: o globo adaptado para pessoas com deficiência visual. VII colóquio de cartografia para crianças e escolares. Vitória, ES, 2011, p.255.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 174..

RENZULLI, Joseph S. **Enriching curriculum for all students**. Arlington Heights. IL: SkyLight Professional Development, 2001.

SENA, Carla Cristina Reinado Gimenes de. **Experiência na aplicação da cartografia tátil no ensino de geografia**. São Paulo: Universidade de São Paulo 2007, p.86.

SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **Cartografando a construção do conhecimento cartográfico no ensino da geografia**. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2013, P.15 .

O TRAÇADO GEOGRÁFICO DO TRABALHO DE CAMPO: EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE DUAS ESTRADAS/PB

*Devid Wallas de Sousa Borges
devidwallas.geo@hotmail.com*

*Geisa Karla de Oliveira Borba
geoliborba@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Atualmente discutir o ensino de geografia em tempos de crise é de fato, uma missão meticulosa no constante exercício de ser professor. Não se trata apenas de debater o contexto da estrutura escolar e condições de trabalho, mas as nuances que perpassam os muros da escola e percorrem as linhas do fazer pedagógico, das práticas metodológicas e didáticas aplicadas, fazendo com que a disciplina de geografia possibilite a materialização concreta das ações teóricas aliadas as práticas.

A maioria dos professores da geografia considera que o momento indispensável e, provavelmente, o substancial do fazer geográfico, seja o trabalho de campo, tanto no processo sequencial de uma investigação geográfica, como na construção de pensamentos e ideias para outras ciências. Assim como dá ao professor uma forma de inovar o seu trabalho, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades nos alunos.

O conceito de trabalho de campo dado por Tomaz Júnior (1992) é nada mais que uma metodologia intencional para assegurar um direcionamento estratégico das unidades de ensino. Além do que, não seja somente um empirismo, deve articular-se a formação teórica que é, ela também, indispensável (LACOSTE, 1985). Para Serpa (2006) “é um instrumento chave para a superação dessas ambiguidades, não priorizando nem a análise dos chamados fatores naturais, nem dos fatores humanos (ou antrópicos)”.

Nesse sentido, cabe à Geografia a tarefa descrever e analisar os fenômenos, tendo o conhecimento espacial a partir da observação de campo. Como o conceito geográfico de espaço coincide com o de toda a Terra, o geógrafo teve necessidade de recorrer à representação da superfície terrestre para realizar seus estudos (OLIVEIRA, 1977).

A investigação dos fenômenos *in loco* esteve ligada ao geógrafo Alexander Von Humboldt, onde em suas viagens ao redor do mundo coletava dados sobre o clima,

vegetação, fauna, relevo, população, hidrografia, entre outros, buscando compreender a dinâmica do espaço geográfico explorado.

Sobre essa análise acrítica Alves *et.al* (2008) explica que durante muito tempo as viagens eram consideradas o um dos processos para o desenvolvimento do conhecimento dos espaços geográficos, serviam de instrumento para a produção do conhecimento dos viajantes e expedicionistas, onde coletavam informações que serviriam para os interesses do poder de político e econômico.

Na disciplina de geografia, o professor pode explorar o máximo de conteúdos estabelecidos em sua estrutura e ir além, podendo atingir o real de cada aluno e não estagnar numa produção de conhecimento bancária e pobre. Superar os métodos de ensino da geografia tradicional, substituindo por aspectos cognitivos dos educandos, onde a abordagem da geografia crítica constrói um conhecimento nos alunos com senso crítico da sociedade. Assim, de acordo com Moreira (1997, p. 118), “[...] antes tínhamos uma geografia com forma e sem conteúdo. Hoje temos uma geografia com conteúdo e sem forma”.

Quanto às práticas do aluno da geografia, têm como propósito possibilitar ao estudante o estudo das relações sociais e da natureza no espaço geográfico, bem como explorar as particularidades e informações de fatores fisiológicos, urbanos, sociais, econômicos e culturais na paisagem de forma empírica, procurando a interrelação entre acontecimentos, chegando a diversas ponderações. Sobre essas informações, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Sagrado Coração de Jesus”, na cidade de Duas Estradas/PB apresenta análises de experiências de uso de metodologia, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Sobre a importância da prática do trabalho de campo na Geografia, Marcos (2006) afirma que a ida à campo para o geógrafo seja um instrumento didático e de pesquisa de importante para o ensino e pesquisa da/na Geografia, assim como a forma de visualizar determinados fatores e depois discuti-los em sala de aula, onde teoria se torna realidade, daí a importância de planejá-lo por ser um processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento.

Sendo assim, o trabalho de campo se apresenta como roteiro de aprendizagem traçando a sua importância no âmbito escolar, tendo em vista que para a maioria dos alunos a educação parece estar alojada com aulas enfadonhas e desestimuladoras, onde a Geografia parece ser enxergada pelos discentes como disciplina decoreba. Diante disso,

intenta-se neste artigo fazer uma reflexão teórico-metodológica sobre a importância do trabalho de campo na produção do conhecimento geográfico, tendo como experiências as práticas de campo com alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Sagrado Coração de Jesus” – Duas Estradas/PB.

Essas primeiras considerações, fortalecem nossas discussões de experiências realizadas na escola citada acima, de modo que a construção deste artigo se sustenta nesta vertente da importância o trabalho de campo no pensar, fazer e ser uma geografia que percorre caminhos do conhecimento com olhares aguçados sobre o real, construindo uma teia do saber, na relação professor-aluno-escola, mas sempre colocando o estudante como sujeito principal do contexto geográfico.

É primordial que a educação geográfica conduza os alunos a entenderem o espaço e a produção humana em processo frequente, que se dá pelas relações entre sociedade-sociedade e sociedade-natureza, de modo que se deve explorar a reflexão, que busca coletivamente atingir o elo teórico discutido em sala de aula com a prática realizada *in loco*, no campo.

Partilhamos do pensamento de Callai (2003):

A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Não é aquela geografia que mostra um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história. (CALLAI, 2003, p. 58).

A geografia é uma ciência complexa e simultaneamente oxigenada pelos inúmeros conteúdos e temas a serem estudados e analisados no espaço geográfico. Diante destas possibilidades, o trabalho de campo é uma ferramenta didática que enlanguesce um itinerário de conhecimento do aluno associando a teoria com a prática, frente a esta importância é substancial o professor realizar a atividade de campo diante de um planejamento prévio com o intento de que a proposta pedagógica atinja os resultados esperados.

Vale lembrar que no desenvolvimento do processo de trabalho de campo, o professor deve se atentar constantemente para o fazer pedagógico que está sendo realizado no que tange a conexão do contexto com os objetivos pelos quais estão abordando a atividade, de modo que se faz necessário para que a tarefa de campo não se torne um

passeio ao ar livre, mas que tenha fundamento e cunho investigativo da realidade geográfica.

Neste traçado, o trabalho de campo é expressivo para a geografia, contudo a fundamentação teórica em sala de aula deve ir ao encontro da prática *in loco*, fazendo com que exista uma correlação entre os elementos, fatores e sujeitos estudados, permitindo um processo sequencial e contínua das aulas de campo em vários lugares que comprovem a discussão e diálogo pré-campo.

Sendo assim, Tomita (1999) destaca que seu objetivo é a melhoria do ensino em Geografia, onde não é uma atividade destinada a acumulação de um saber do livro didático, pois se torna uma forma de sair dos exaustivos discursos desses materiais, da mesma maneira dos questionários sem fundamento e intensificar a comunicação com os alunos e ter satisfação em experimentar as novas técnicas.

Neste sentido, foram realizados levantamento bibliográfico, aulas de campo, registros fotográficos e utilização de equipamentos técnicos. As pesquisas teóricas, onde analisamos os posicionamentos de diversos autores, os quais abordam a temática aqui em questão. Foi realizada a experiência de atividades práticas, onde o trabalho de campo, dado pela importância oportunizou e despertar ao aluno o proveito pelo estudo do cotidiano do lugar e a percepção das reflexões que o espaço geográfico, apresenta um conhecimento construtivo.

Todas as aulas de campo realizadas foram registradas por meio de fotografias, gravações, assim como ficha de campo, onde os alunos anotaram os fatos observados ou os argumentos dos entrevistados. Todos esses processos foram contidos em um planejamento, onde foi necessário seguir o roteiro de campo para melhor realização das atividades.

ROMPENDO OS MUROS DA ESCOLA: A GEOGRAFIA “FORA” DA SALA DE AULA

A construção deste artigo trilhou por caminhos geográficos que provocou um olhar mais aguçado dos alunos participantes dos vários trabalhos de campo realizados na disciplina de geografia, na referida escola em debate, com turmas do 6º ano do fundamental e 1º e 3º ano do ensino médio, contemplando conteúdos e temáticas que abriram um leque de discussão referente às questões cotidianas desde as escalas locais até globais, onde a pesquisa de campo foi o percurso metodológico aplicado para os resultados expostos nesta trilha.

Assim como define Doxsey & De Riz (2003, p. 38-9):

(...) trata-se de um estudo empírico, no qual o pesquisador sai a campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual, usando os instrumentos e técnicas já especificados, coleta dados para sua pesquisa. A escolha de um método específico depende principalmente do objeto do estudo, mas o fator tempo e a necessidade para usar um ou vários métodos em conjunto influenciam a seleção. Pesquisadores iniciantes não precisam ter domínio ou conhecimento de todos os métodos apresentados no quadro, mas é importante saber da abrangência de possibilidades disponíveis. Alguns tipos de estudo usam mais do que um método ou técnica de coleta de dados. O bom estudo de caso exige a utilização de documentos, da observação e da coleta de informações diretamente com os principais atores envolvidos no problema. No entanto, o pesquisador pode optar por um método único, por exemplo, a observação participante, para explorar um problema menos pesquisado (DOXSEY & DE RIZ, 2003, p. 38-39).

É importante enaltecer que conectar a teoria com a prática em geografia é de fato mediar a construção do conhecimento com estratégia e planejamento no tocante as consultas bibliográficas nos livros didáticos e outros recortes científicos que permeiam numa vertente de explorar o ensino de uma forma crítica, inovadora e estimulante no contexto do trabalho de campo, levando o aluno a uma “viagem” construtiva daquilo que foi discutido em sala de aula e observado *in loco*.

Fazendo as aulas práticas com os alunos do “Sagrado Coração de Jesus”, se pode perceber a contribuição do trabalho docente, pois é a partir dos conteúdos dados em sala de aula, com o auxílio dos livros didáticos, assim como outras fontes de conhecimentos, que os alunos aprenderam na prática sua importância, enquanto agentes de transformação social. O novo olhar para o objeto de estudo, vendo-o de forma mais criteriosa, formulando novos conceitos, onde surgiram várias indagações e dúvidas e isso contribui sobremaneira para o processo de aprender a aprender, pois o exercício do aprendizado estava sendo feito na prática. Lembrando que, nesses momentos houve muito a troca de conhecimento, onde não é apenas o professor o único detentor do conhecimento, pois o campo possibilitou essa troca.

Construir o conhecimento geográfico na escola, no atual momento de crise histórico-política e com uma aceleração de informações tecnológicas à todo o momento, não basta apenas “saber”, requer de fato dar sentido aos casos e situações apresentados em cada conteúdo/temática da geografia, de modo que as propostas de estudos se canalizem para uma aproximação da realidade.

Como colabora Moreira (2010) considera que o trajeto de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, fazemos nosso percurso geográfico diariamente, onde o saber geográfico estar ligado à realidade vivida pelos sujeitos em seus espaços de produção social, cultural, política e econômica.

O espaço onde o aluno vive, ou seja, sua rua, sua comunidade urbana, rural, quilombola, e/ou outras relações são construídas ao longo do tempo na sociedade, onde simboliza um desenho envolvente para a investigação em um trabalho de campo. O aluno tendo a perspectiva de analisar a paisagem urbana e/ou rural, constatando suas mudanças, suas práticas/ações, e se sentir como parcela e também sujeito deste espaço, ajudou no melhor desempenho das aulas, assim no desenvolvimento, enquanto ser social.

Para Resende (1989, p. 84): “Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde, e a geografia torna-se alheia a ele”. Segundo Callai *et al.* (1988) “estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está desenvolvendo o processo de conhecimento e de crítica da realidade em que está vivendo”.

Ainda nos escritos de Callai (2001):

Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos. Neste sentido, o trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas parte desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos (CALLAI, 2001, p. 57).

Diante das palavras da autora acima, pudemos materializar que o trabalho de campo com cunho construtivo e produtivo em suas práticas requer uma configuração que, homogenia no que tange as abordagens em sala de aula e o que vai ser observado “fora” da sala de aula na pesquisa *in loco*, concretizando assim como instrumento didático-metodológico eficaz na produção de conhecimento dos alunos, preenchendo as lacunas e despertando nos mesmos o desejo de comprovar em campo aquilo que foi mencionado no ambiente escolar (Figura 01).



Figura 01: Estudo das Relações de trabalho no Engenho Imaculada Conceição, produtor da cachaça Serra Limpa – Duas Estradas/PB.

Fonte: Arquivo dos autores (Abril, 2018).

Sendo o trabalho de campo uma forma de enriquecer o alunado com informações e percepções, gera um espaço de reflexão para a prática do ensino de geografia pela pesquisa, pois nesses momentos eles não são apenas alunos, são também pesquisadores e com base nesta afirmativa, o aluno Erivaldo Resende da Silva, afirma:

“O trabalho de campo é indispensável para o aprendizado, pois o mesmo contribui para melhorar o ensino e tirar as dúvidas dos alunos sobre a temática que está sendo analisada. Um dos principais pontos positivos do trabalho de campo é a explicação, que sendo observado com bastante atenção se tornar mais compreensível, nos tornando rico em conhecimentos, pois cada visão obtida do espaço se torna curiosidade em saber: O porquê? Para que serve? O que é? Como é feito? etc. Para obtermos um bom trabalho de campo precisamos ser bons pesquisadores e focarmos bem na explicação do professor. Sabemos que vários trabalhos de campo são complicados, parecendo até mesmo impossível de concluí-lo, porém se o aluno realmente quiser aprender ele será capaz de produzir seja qualquer trabalho de campo apresentado. No mais, fica a certeza que esta ferramenta de ensino só tem a nos ajudar para cada vez mais melhorar nosso aprendizado” (Erivaldo Resende da Silva, aluno da E. E. E. F. M. “Sagrado Coração de Jesus” – Duas Estradas/PB, em trabalho de campo no Engenho Imaculada Conceição, produtor da cachaça Serra Limpa).

Assim, nosso percurso começa a traçar o caminho geográfico da importância do trabalho de campo para com o ensino de geografia com a crença que essa técnica metodológica colabora para o método de ensino aprendizagem, porque propicia a

inquietação direta e sem desvios com um determinado problema a ser esclarecido e/ou averiguado.

Considerando a relevância deste paradigma de ensino, a percepção do aluno se encontra *in loco* diante de um dado elemento, fator e/ou fenômeno geográfico em estudo. Nesse sentido, Souza et al. (2008) diz que “por meio do trabalho de campo é possível desenvolver as habilidades de observar, descrever, interpretar fenômenos naturais e sócios espaciais nos alunos, e inferir na boa formação de profissionais na área das geociências”.

TRABALHO DE CAMPO: EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS

A potencialidade da geografia escolar, como fonte de conhecimento está em rede com as mudanças e ações espaciais do dia-a-dia, de modo que a geografia abarca um volume de experimentos de campo que se torna uma dinâmica concreta da prática pedagógica, modelando desse modo, os recortes e fragmentos constituídos no elo de situações interativas dos espaços da sala de aula e o espaço geográfico.

De acordo com Braun (2005) o trabalho de campo, trabalhar pedagogicamente a totalidade-mundo baseada na realidade do aluno da base teórica nos processos de aprendizagem da geografia e de um educador que favorece descobertas, emoções e reflexões críticas para a formação do Ser Humano. Já Marcos (2006) argumenta que o trabalho de campo visualiza o que foi discutido teoricamente em sala de aula, tornando-se realidade, diante dos olhos dos estudantes, tendo o cuidado de não se transformar em uma ‘excursão recreativa’, tornando-se um momento do processo de ensino-aprendizagem/produção do conhecimento.

Apesar do professor atribuir intervenções, diante do conteúdo discutido, a produção do conhecimento, transforma-se numa peculiaridade do aluno, sendo capaz de assimilar vários aspectos, diante do contexto geográfico estudado. Este fator é indispensável tornar claro e transparente para os discentes nas atividades em campo, proporcionando aos mesmos a emancipação de seus conhecimentos.

Abaixo na figura 02 foi um processo de configurar o lugar como espaço urbano, o qual é mutável e ao mesmo tempo possibilita condição de reconhecer em sua essência os sujeitos/atores da cidade das expressões das pessoas mais antigas, de modo que aprimoram a história em Duas Estradas/PB, fazendo com que buscassem na lembrança os momentos/acontecimentos “vivos” que estão guardados/eternizados numa viagem de um

traçado geográfico (Figura 02).



Figura 02: Estudo do lugar e da memória, na oralidade dos moradores de Duas Estradas/PB.

Fonte: Arquivo dos autores (Abril, 2018).

As contribuições resultantes das aulas de campo vão além dos diálogos construídos em sala de aula perpassam as páginas do livro didático e na ruptura dos muros da escola, fortalece a relação professor-aluno, potencializando o desenvolvimento contínuo e sequencial do ensino- aprendizagem no universo escolar, onde se pode perceber e acompanhar essas experiências de campo nas fotografias, fazendo assim, um traçado de planejamento, prática/ação e resultados satisfatórios expressos na face de cada aluno.

No Parque Estadual Pedra da Boca, na cidade de Araruna/PB, na região do curimataú, os alunos puderam aprender sobre o espaço geo-histórico-cultural sobre a importância da consciência histórica e preservação do passado, assim como, a relação homem-natureza de uma paisagem natural. No parque, o espaço geográfico apresenta uma nova função cultural e econômica. O entendimento de um patrimônio natural protegido por lei, onde o uso espacial vem mudando com o passar dos anos, através das práticas de esportes ecológicos, onde a educação ambiental tem um papel fundamental. Além de sua importância no cenário do turismo paraibano e conhecido internacionalmente (Figura 03).



Figura 03: Estudo da dinâmica socioambiental e territorial, no Parque Estadual Pedra da Boca - Araruna/PB.

Fonte: Arquivo dos autores (Maio, 2018).

Nesta direção, Matheus (2017) complementa que é nesta dimensão a importância de sair do espaço escolar, o qual é formal, que seguem padrões estabelecidos, para um local que dá a chance de desfrutar de emoções, compartilhar, cantar, rir, assim como proporcionar um novo aos fatores que se pode observar e dar um novo sentido.

As contribuições do trabalho de campo impregnadas no “solo geográfico” para com o ensino-aprendizagem do aluno na disciplina de geografia são nítidas, prática que desperta a curiosidade e entendimento dos mesmos, enriquecendo a educação geográfica e as expressões de desenvolvimento da leitura de mundo mais aguçada, no tocante da reflexão dos conteúdos, permitindo uma motivação de discutir o teórico e comprovar com a prática real *in loco*, de modo que cada experiência vivenciada no estudo de campo amplia o leque de conhecimento e fortalecimento dos vínculos educacionais. Nesse processo o entendimento dos alunos sobre os aspectos geológicos, dinâmica da paisagem, agentes endógenos e exógenos, processos erosivos, a importância da vegetação, relações de trabalho, dinâmica territorial, lugar, estudo dos solos, entre outros foi bastante satisfatória (Figura, 04).



Figura 04: Estudo dos Solos – Duas Estradas/PB

Fonte: Arquivo dos autores (Maio, 2018).

Sobre o que se fundamenta Pinto (2003) o estudo de uma voçoroca, do ecossistema da mata ciliar, de um agroecossistema, de um bairro da cidade, do meio rural, de um afloramento rochoso, de uma antiga cava de extração de argila entre outros fatores relacionados, cada indivíduo faz sua interpretação baseada na subjetividade observada.

Neste campo de experiências citado acima, pode-se compreender que a geografia possibilita uma série de estudos e análises, através do trabalho de campo e as experiências adquiridas pelos alunos da E. E. E. F. M. “Sagrado Coração de Jesus”, trouxeram inúmeros conhecimentos.

Ao sair da sala de aula para conhecer e estudar o espaço geográfico, a situação nos pede o total de atenção em cada momento e instante da pesquisa, pois os detalhes oferecidos na aula de campo é algo que se multiplica a cada passo, pergunta, explicação e observação dos alunos. Durante o aprendizado em campo devemos mergulhar literalmente na essência do conteúdo, observando a dinâmica do espaço e poder ter o maior contato possível com o objeto estudado, na finalidade de obter as mais ricas e preciosas informações, onde através deste, iremos traçar e levantar nossos dados e resultados formando uma grande “teia” constituída de informações que se interrelacionam.

O trabalho de campo utiliza o conhecimento vivido a cada dia para obter os resultados, e é a partir da observação que se percebe a principal contribuição desses momentos, no estudo da geografia - a consciência de que tudo é formado a partir da relação de interdependência entre os organismos sociedade/espaço/natureza.

Neste movimento, a reflexão teórico-metodológica aponta vários caminhos na construção do conhecimento adquirido, através do trabalho de campo aplicado, propondo uma identidade geográfica que evolua no cotidiano de cada discente, como ressalta Pereira *et al* (2015):

O campo é visto como laboratório de geografia, onde as excursões pedagógicas surgem como um instrumento eficaz para estabelecer uma nova concepção na relação ensino/aprendizagem, pois o aluno passa a contemplar a Geografia, fugindo da teoria tão presente nos livros didáticos e nas aulas teóricas, permitindo assim, uma maior compreensão do espaço geográfico (PEREIRA *et al*, 2015, p. 2).

A figura abaixo exemplifica a compreensão dos alunos quanto aos resíduos sólidos (lixo), que devido todo o processo de produção intensa e consumo desenfreado, a população tem sofrido seus efeitos de forma negativa à sua própria saúde, assim como comprometendo a salubridade dos espaços urbanos. Os lixões são os grandes vilões atuais das pressões ambientais, poluição das águas, do solo, do ar, assim como colocando em risco a vida de famílias que sobrevivem desse espaço como fonte de alimentação diária ou econômica, a partir da seleção de materiais recicláveis. As questões foram além do que se esperava, pois os alunos compreenderam que não se deve esperar só da gestão municipal para a resolução do problema, é algo que também deva partir da própria população (Figura 05).



Figura 05: Educação Ambiental e Resíduos Sólidos – Duas Estradas/PB
Fonte: Arquivo dos autores (Junho, 2018).

Como podemos observar o trabalho *in loco* se torna o “laboratório” dos estudos geográficos porque preenche as lacunas de questionamentos e curiosidade dos alunos,

confirmando que o diálogo que ocorre em sala de aula se apresenta concretamente no espaço geográfico, oxigenando as nuances que alimenta a relação professor-aluno no âmbito escolar, de modo que há uma troca de experiências entre ambos, pois “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção*” (FREIRE, 1996, p.22).

Diante dessa discussão, Piletti (2006) acrescenta:

Para superar os métodos tradicionais de ensino, torna-se necessária uma nova abordagem metodológica que valorize o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos educandos, onde o objetivo da prática educativa não é simplesmente transmitir o conhecimento ao aluno, mas levá-lo a pensar e refletir sobre os conteúdos, além de dar grande destaque à vida social do mesmo, como fator fundamental para seu desenvolvimento intelectual e moral (PILETTI, 2006, p. 43).

Com este olhar, a premissa pautou em conduzir os alunos a interagirem no espaço, construindo, movimentos e sentidos que possibilitam ao educando viajar não apenas na leitura do mundo, mas ver e compreender o espaço geográfico, diante das escalas globais e locais que contornam pelas categorias de análise da geografia: região, lugar, paisagem, território e espaço. A cidade de Duas Estradas tem muitos monumentos históricos que contam seu passado. Assim como ocorre em diversas cidades no Brasil, muitos casarões antigos são abandonados, não tendo política pública ou lei que valorize sua riqueza histórica e cultural e estes critérios foram percebidos pelos alunos em campo (Figura 06).



Figura 06: Lugar e Patrimônio Cultural – Duas Estradas/PB
Fonte: Arquivo dos autores (Março, 2018).

Aprofundando também, Brasil (1998b), reforça dizendo que:

Além de unidades de conservação, deve-se considerar a riqueza do trabalho de campo em áreas próximas, como próprio pátio da escola, a praça que muitas estão a poucas quadras da escola, as ruas da cidade, os quintais das casas, os terrenos baldios e outros espaços do ambiente urbano, como a zona comercial ou industrial da cidade (BRASIL, 1998b, p. 126).

As pesquisas de campo realizadas na disciplina de geografia serviram como fonte inesgotável e de fundamental importância para autenticar os objetivos preestabelecidos nesta produção. Diante desse contexto em que os autores mencionam, buscou-se após as pesquisas de campo debater a partir das aulas teóricas às práticas estabelecidas pelos alunos, de modo que, pudessem estruturar um *feedback* em que professores e alunos construíram juntos o fazer pedagógico no campo, do ensino de geografia, sob a didática eminentemente planejada. Foi da oralidade dos alunos, se percebeu os conhecimentos adquiridos a partir das rodas de conversas que foram organizadas para extrair os resultados e impressões dos alunos.

CONCLUSÕES

As atividades de campo realizadas pelos alunos da Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Sagrado Coração de Jesus”, na cidade de Duas Estradas/PB contribuíram para as concepções geográficas que são vivenciadas no cotidiano de cada sujeito, despertando deste modo, o senso crítico, ético e participativo na sociedade, uma vez que os mesmos extraem a leitura de mundo, diante da observação *in loco* do objeto em estudo.

Assim, o encontro do trabalho de campo com a geografia se solidifica diante da materialização e ações dos sujeitos, além de facilitar a visualização e assimilação de conceitos expostos de forma didática, nos remove também a ideia de que, o estudo geográfico no contexto do trabalho de campo é de suma importância para o entendimento de vários fatores inseridos no espaço. É algo particular que a ciência nos oferece, e temos que estar na condição de pesquisador para produzir sempre, fazendo desta ferramenta metodológica um exercício constante de práxis geográfica.

De maneira compreensível, ficou claro e evidente, que por intermédio da pesquisa realizada, as aulas pragmáticas e tradicionais, da “apenas” leitura dos livros didáticos e as inúmeras decorebas repetitivas, não estingam ao aluno o desejo pelos conteúdos da geografia. Neste viés, durante o processo de pesquisa que o trabalho de campo é o

instrumento de mudança social e motivadora na oralidade dos alunos participantes das aulas de campo e discussões inerentes à geografia.

A pretensão à esta discussão que aqui se apresenta, é de dar segmento, através desta produção, para que o ensino da ciência geográfica permaneça, oferecendo didáticas metodológicas que contribuam para o fazer pedagógico, enaltecendo o diálogo dos conteúdos discutidos na escola e praticados “fora” dela uma abordagem plural da educação geográfica.

Portanto, enquanto recurso didático, o papel do trabalho de campo deixa certezas incontestáveis, diante do agrupamento de realidades geográficas, pertinentes de serem estudadas com o intento de atribuir valores sociais e resoluções de problemas rotineiros que se instalam no espaço, citando desde um desastre ambiental, causado em decorrência da ação humana, passando por questões de vulnerabilidade social, ocasionado pela má distribuição de renda, acesso aos serviços essenciais à qualidade de vida, educação e saúde, por exemplo, e chegando à geopolítica mundial que move todas as esferas e sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.A.; LOPES, M.; SILVA, K. **A Importância de se Praticar o Trabalho de Campo na Ciência Geográfica**. A MARGEM - Estudos, Uberlândia - MG, ano 1, n. 1, p. 10-9, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRAUN, A.M.S. **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no Ensino de Geografia**. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CALLAI, Helena C. et al. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí, Unijuí, 1988.

_____. **A geografia e a escola: muda a geografia? Muda a escola?** Terra Livre - Paradigmas da geografia Parte I, São Paulo: AGB, número 16, p. 133-152, 1º semestre/2001.

_____. **O ensino de geografia: recortes espaciais para análises**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2003, p57-63.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

LACOSTE, Y. **A Pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos.** São Paulo, AGB/SP, n.11, 1-23, agosto de 1985.

MARCOS, Valéria de. **Trabalho de Campo em Geografia: Reflexões sobre uma Experiência de Pesquisa Participante.** In: Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, n. 84, p. 105 – 136, 2006.

MATHEUS, Elizabeth Helena Coimbra. **O que há por trás de uma panela? Uma atividade de campo como trajetória a um olhar geográfico.** In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed. 2017.

MOREIRA, E.; TARGINO, I. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba – João Pessoa:** Editora Universitária – UFPB, 1997.

_____. **O que é Geografia.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

OLIVEIRA, L. de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa.** (Tese de Livre Docência) 1977. Universidade do Vale do Paraíba. Versão do arquivo em <http://www.cartografia.ime.eb.br/artigos/epq2.pdf>.

PEREIRA, E. S.; SILVA, J. C. B.; SILVA, H. P. B. **A aula de campo como ferramenta geográfica de leitura de mundo: análise da abordagem metodológica dos professores de Nazaré da Mata-PE.** In: I Seminário de Educação Geográfica. João Pessoa: UFPB, 2015.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 23 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PINTO, M.L.C. **Trabalho de Campo e o processo ensino aprendizagem: em busca de um método.** Espaço da Escola. Editora Unijuí, ano 12, n. 47, p. 15-20, 2003.

RESENDE, Márcia M. S. **O saber do aluno e o ensino de geografia.** In: VESENTINI, J. W.(org) et. al. Geografia e Ensino: textos críticos. 5ª edição Campinas: Papyrus, 1989.

SERPA, A. **O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológico.** Boletim Paulista de geografia. – São Paulo, n° 84, jul 2006, pp. 07-23.

SOUZA, C. J. O; Faria, F. S. R.; Neves, M. P. **Trabalho de campo, por que fazê-lo?** Reflexões à luz de documentos legais e de práticas acadêmicas com as geociências. Anais VII Simpósio Nacional de Geomorfologia. Belo Horizonte, 2008

TOMAZ JÚNIOR, A. **Trabalho de campo: o laboratório por excelência do geógrafo.** In: Geografia passo-a-passo: ensaios críticos dos anos. Presidente Prudente: Centelha, 2005.

TOMITA, L. M. S. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia.**
Geografia, Londrina, v.8, n.1, p.13-15, 1999.

ABORDAGEM DO LUGAR ENQUANTO MUNDO VIVIDO COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL: O CASO DE ALDEIA-PE

*Elidiane da Silva Amancio
elidianeamancio@gmail.com*

INDRODUÇÃO

É inerente ao homem a necessidade de conhecer o seu lugar no mundo, pois ele também é parte desse lugar, mas nem sempre o sentido de pertencimento é tão evidente e externalizado quanto a necessidade de conhecer os lugares. Desde a infância desenvolvemos pequenos reconhecimentos a partir das vivências cotidianas. Assim, o quarto onde ocorre o repouso, o jardim onde as crianças passam a maior parte dos seus dias, a mesa onde a família costuma se reunir, os muros que delimitam o terreno da casa e todos os elementos que realizam a vida cotidiana. Todos eles criam uma rede de sentidos e significados que se ampliam com o passar dos anos e avançam para escalas que ultrapassam os limites da casa.

De forma simplória os elementos que envolvem a vida no cotidiano poderiam ser resumidos a objetos ou elementos físico-materiais, no entanto, visto a partir dos significados subjetivos o muro, por exemplo, é mais que o limite físico da residência, pois todas as crianças sabem que não devem ultrapassar estes limites físicos que também se tornam limites de sua liberdade e essencial para a manutenção de sua segurança. O jardim, por sua vez, pode ser encarado por crianças apenas como um espaço de recreação, mas ao tornar-se adulto as memórias da chuva ao tocar o solo, o cheiro das frutas no jardim, o canto dos pássaros o som das folhas ao balanço do vento certamente provocarão uma lembrança acolhedora. E, se este adulto, for habitar em um ambiente urbano, provavelmente despertará nele aspirações e sonhos de retorno ao ambiente equilibrado e seguro de sua infância.

Nesta perspectiva, as memórias e sentimentos ligados aos ambientes campestres, onde as experiências se desenvolvem ancoradas em tradições e representações que reafirmam o contato do homem com a terra e com a natureza, contrastam com o ritmo frenético e instantâneo das experiências desenvolvidas nas urbes. No campo a percepção temporal se dá em uma perspectiva de pausa, onde os modos de manejo dos abundantes

recursos naturais, as festas e os convívios sociais reforçam os vínculos afetivos dos sujeitos em relação a este ambiente; nos ambientes urbanos o tempo é líquido, assim como as experiências desenvolvidas espacialmente e impressas na paisagem, neste contexto, a urbanização do rural molda o espaço, os fixos, geram outras representações, mas não extinguem as tradições e memórias que fundamentam a vida social periurbana.

Tais considerações estão atreladas ao sentido do lugar enquanto mundo vivido, dimensão que pretende-se explorar neste estudo. Este adere-se assim aos questionamentos humanísticos em relação a estas transformações socioambientais periurbanas. Em diálogo, então, com a perspectiva humanística da Geografia, utilizou-se o conceito de mundo vivido de Hursel como catalizador do inquérito; com respeito ao mundo cotidiano dos indivíduos e coletividades, suas ambiguidades, símbolos e ambivalência. A exploração do mundo vivido aqui apresentado se deu no ambiente escolar, uma vez que este é analisado como ferramenta de sensibilização ambiental.

O MUNDO VIVIDO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No âmbito da ciência geográfica o conceito de lugar esteve durante muito tempo relacionado apenas a localização espacial e, infelizmente, este legado tem se perpetuado na realidade escolar no tocante aos estudos geográficos. Tal visão empobrecida do conceito de lugar vem sendo paulatinamente superada a partir da inserção de outros sentidos atribuídos a este conceito, neste viés é que se apresenta aqui a noção de mundo vivido.

O lugar enquanto mundo vivido transmuta-se no espaço onde são estabelecidos os laços de afetividade, os vínculos e as experiências a partir das mais variadas vivências, esta abordagem ganha fortalecimento na ciência geográfica com o advento da Geografia Humanista, oferecendo valiosas contribuições para a prática docente nos mais variados níveis de ensino.

A Geografia Humanista tem seu surgimento no meio acadêmico diante das insatisfações com os chamados paradigmas cartesianos, ao final dos anos 1960. Segundo Parsons (1969), em um momento onde eclodiram diversos movimentos como, por exemplo, o movimento hippie, movimento feminista, revoltas estudantis, dentre outros, a necessidade era de surgimento de uma Geografia pautada nos valores humanos, na sensibilidade, na estética e fundamentalmente em um novo estilo de vida. Ainda na visão de Parsons, o interesse por uma Geografia operacional, mecanicista e criadora de modelos

de mundo já não era necessária, pois o cientificismo e o economicismo característicos dessa Geografia tradicional resultaram na eliminação de valores morais e das subjetividades humanas.

Na Geografia Humanista abordagens como a fenomenológica e a hermenêutica são capazes de proporcionar investigações científicas a partir da valorização das experiências espaciais dos sujeitos. Os estudos geográficos contam com importantes contribuições teóricas como a proposta de mundo vivido (*Lebenswelt*) de Husserl, a de habitar (*dwelling*) de Heidegger, e a valorização das experiências geográficas. É a partir de então que novos horizontes começam a ser redesenhados em relação ao entendimento do lugar e do espaço.

No contexto das experiências, o lugar enquanto espaço apropriado simbolicamente e materialmente através dos laços afetivos corresponde ao mundo vivido. Este é um dos horizontes geográficos onde os fenômenos espacialmente distribuídos são compreendidos a partir das relações simbólicas e afetivas desenvolvidas entre o sujeito e o lugar em que está inserido. A respeito da relação desenvolvida entre as experiências do mundo vivido e a Geografia, o precursor Dardel (1952) escreveu que a “ciência geográfica pressupõe um mundo que pode ser entendido geograficamente e, também, que o homem possa sentir e conhecer a si como sendo ligado a Terra”.

Neste contexto, através da capacidade interpretativa-hermenêutica inerente ao homem, os estudos das relações espaciais desenvolvidas por um indivíduo ou por uma determinada coletividade na perspectiva geográfica encontra no humanismo um aporte necessário para o entendimento de fenômenos que envolvem não apenas a produção e reprodução dos espaços, mas a apropriação dos mesmos e a criação de vínculos e anseios fundamentais para a construção de identidades e que não podem ser compreendidos através de um olhar puramente técnico.

Os vínculos, as relações de afeto, as memórias, as identidades construídas na (re) produção espacial, constituem experiências que são vivenciadas nos espaços periurbanos de forma intensa e heterogênea, estes ambientes concentram grupos sociais com diferentes olhares em relação ao espaço. Enquanto mundo vivido (ambiente físico-natural e sociocultural) e na trama do cotidiano estruturam um verdadeiro mosaico de compartilhamento de memórias, culturas, convivências comunitárias e práticas socioeconômicas que resultam em constantes metamorfoses espaciais e que demandam sensibilidade para sua compreensão.

A Geografia Humanista surge assim, na perspectiva deste estudo, como uma

alternativa para a análise dos processos criadores e estruturadores das chamadas “novas periferias”, ou ainda espaços periurbanos; justamente na apreensão dos mundos vividos. Os espaços periurbanos abrigam distintas temporalidades repletas de vivências que revelam uma dimensão de um espaço subjetivo, de um mundo vivido onde coexistem os espaços físicos e os simbolicamente construídos. Porém mesmo diante de tal diversidade a perspectiva do sujeito da experiência que vivencia e anima tal espaço ainda é deixada de lado nas pesquisas preocupadas com a gestão e planejamento dos espaços urbanos e de transição.

No contexto escolar, ainda verificam-se resistências na abordagem do lugar como um mundo vivido, nesta perspectiva Callai (2004, p.01) afirma que:

Na nossa vida muitas vezes admiramos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessante de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos. (CALLAI, 2004, p. 01)

Partindo deste pressuposto, do desconhecimento do lugar, do desprezo das experiências cotidianas é que surge a necessidade de despertar nos educandos a valorização dos vínculos afetivos, das memórias, das tradições, das vivências diárias que geram os mais diversos significados do lugar, pois é a partir desta dimensão subjetiva que a sensibilização ambiental pode ser trabalhada, uma vez que os vínculos afetivos estimulam a necessidade de conhecimento e cuidado para com o lugar enquanto mundo vivido.

Para Aigner (2006), a Geografia proporciona novas leituras do espaço cotidianamente vivenciado sendo um eficaz instrumento na sensibilização para os problemas de cunho socioambiental, corroborando para a construção da cidadania e para o fortalecimento dos vínculos de identidade no mundo vivido.

O INQUERITO DA PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL A PARTIR DO MUNDO VIVIDO NO AMBIENTE ESCOLAR EM ALDEIA

A região de Aldeia vem passando por intensas transformações pela expansão da estrutura e funcionalidade urbana sobre uma área tradicionalmente reconhecida como rural. A APA Aldeia Beberibe corresponde à uma área situada na Região Metropolitana do Recife (RMR), que se encontra inserida em parte dos territórios municipais de Camaragibe, Recife, Paulista, Abreu e Lima, Igarassu, Araçoiaba, São Lourenço da Mata e Paudalho,

único município situado fora da RMR, apresentando uma área de 890 Km². A área caracteriza-se como periurbana, ou, em termos genéricos, de transição rural-urbana. A APA foi instituída com a finalidade de promover a preservação do maior fragmento de Mata Atlântica ao norte do Rio São Francisco, bem como dos mananciais e nascentes presentes em grande quantidade na região (Figura 1).

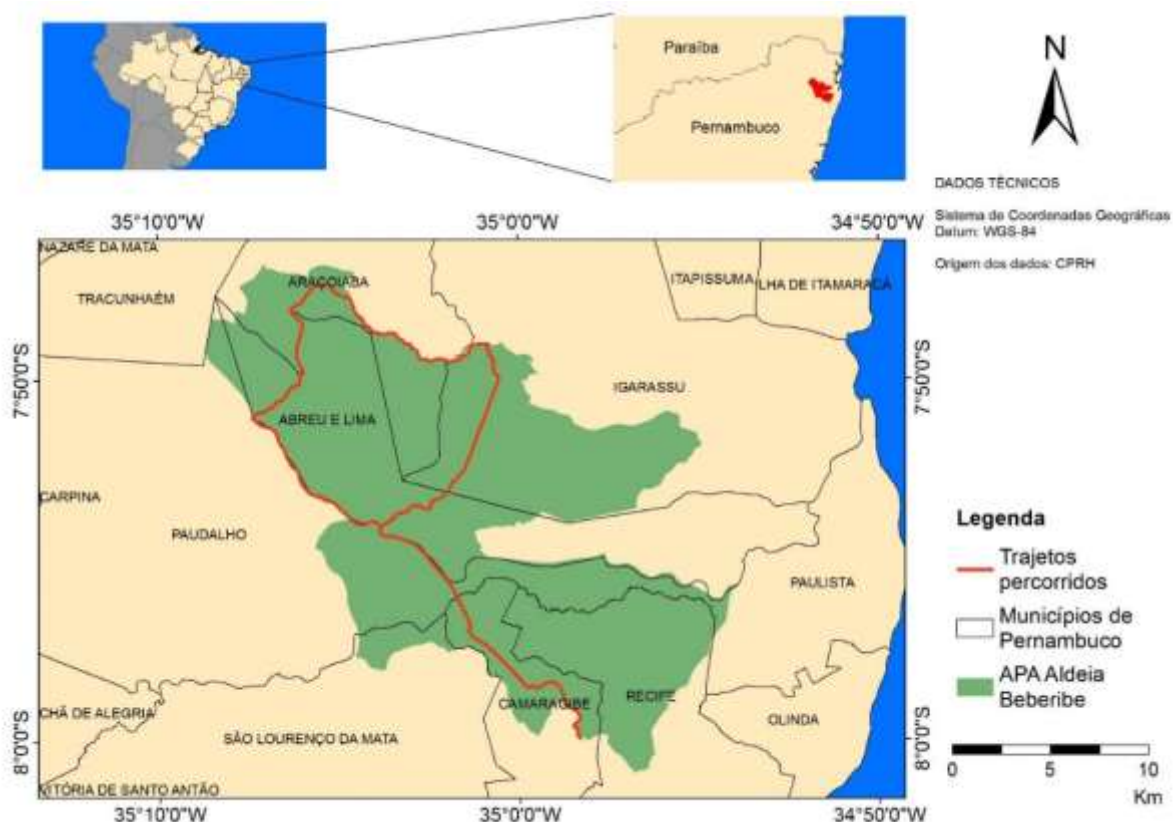


Figura 1: Trajetos percorridos e localização da APA Aldeia Beberibe.
Fonte: CPRH. Organização: Elidiane Amâncio, 2017.

A expansão dos serviços, estruturas e funcionalidades urbanas geram diversas contradições ligadas justamente ao choque de duas lógicas com propriedades distintas. Por um lado, experiências relacionadas aos usos urbanos, ao comércio, ao lazer, à vida em comunidade, à circulação e mobilidade, e por outro, experiências que estão vinculadas ao ambiente rural como o desenvolvimento das práticas agrícolas familiares, das monoculturas, da extração de recursos para subsistência própria, da dificuldade de acesso e mobilidade espacial e da carência em infraestrutura e equipamentos. Contudo, as consequências da expansão urbana em áreas rurais não dizem respeito somente às problemáticas materiais e econômicas, mas também subjetivas. As transformações

socioambientais promovem nos moradores e viventes locais a reorganização de rotinas, dos hábitos das vivências, experiências, das identidades e das subjetividades contidas no mundo vivido experienciado.

Tais impactos refletem-se diretamente nas experiências, percepções e representações dos sujeitos, e em decorrência disso, nas atitudes, nos comportamentos e condutas diárias desenvolvidas no lugar. Na perspectiva, pode-se dizer que as áreas periurbanas como, por exemplo, Aldeia, são compostas por espaços de percepção e ação, onde a partir das experiências ocorre o consumo do espaço para realização das necessidades mais básicas (moradia, comércio, lazer etc), e, a partir destas necessidades, desenvolvem-se as percepções através do arcabouço social associado às vivências individuais.

Diversos problemas ambientais podem ser observados na região de Aldeia, fruto da expansão urbana: - o aumento expressivo do número de condomínios, - ausência de estrutura adequada de circulação, - aumento do tráfego de veículos, - carência de estrutura de saneamento e destinação dos resíduos sólidos, - poluição atmosférica e sonora, - contaminação do solo e dos mananciais por defensivos agrícolas, - reprodução das ocupações desordenadas em áreas de proteção ambiental, - queimadas etc. Tais problemas compõem o cotidiano experienciado dos habitantes de Aldeia e podem ser investigados a partir dos discursos construídos por intermédio das percepções (Figura 1).



Figura 2: Áreas de ausência de mata ciliar e nascentes reflorestadas com bambu em Araçoiaba e Igarassu. Fonte: Elidiane Amancio, 2016

Na perspectiva de Tuan (1980), os estímulos provocados por tais impactos como, por exemplo, o odor das queimadas (estímulo olfativo), o ruído das instalações industriais (estímulo sonoro), a modificação das paisagens (estímulo visual), dentre outros, apontam para o entendimento de novos espaços de percepção que diferem do essencialmente bucólico e familiar. Isso abre caminhos para novas formas de representações baseadas em experiências e atitudes negativas em relação ao ambiente tradicionalmente bucólico. Nesta perspectiva, Aldeia pode também ser caracterizada como espaço de pressões antrópicas e em processo de degradação de sua qualidade socioambiental.

Tais problemas de ordem socioambiental constituíram o ponto de partida para a inserção do mundo vivido enquanto ferramenta pedagógica no ensino fundamental, mais precisamente nas séries finais 8º e 9º ano, esta oportunidade surgiu a partir de projetos pedagógicos desenvolvidos para a exposição de conhecimentos de uma instituição de ensino privada localizada na APA Aldeia Beberibe.

O projeto desenvolvido recebeu foi carinhosamente chamado de “Eu curto e compartilho o meu amor por Aldeia”, abrindo caminhos para o debate dos espaços experienciados, dos mundos vivenciados e vividos, das experiências e vivências de cada educando.

A partir das experiências cotidianas temas como captura ilegal da fauna; degradação de corpos hídricos; expansão urbana; modificação das identidades locais; degradação da flora e das áreas de proteção ambiental para retirada de madeira e outros recursos, dentre outros foram apresentadas pela ótica dos educandos, sujeitos da experiência, este trouxeram para o ambiente escolar suas experiências através de relatos, de fotografias e vídeos que permitiram “Pensar Aldeia” a partir dos problemas apresentados.

O inquérito de Aldeia enquanto ambiente de experiências permitiu não só a apresentação dos problemas socioambientais que afetam esta região, mas a exploração dos mundos vividos que são referencial de aconchego, de lar, de mundo vivido. As experiências e vivências verificadas a partir do estudo do lugar foi primordial para o despertar da sensibilização ambiental, da necessidade de pensar soluções comunitárias, para o afloramento do desejo de cuidar do lugar, para o reconhecimento de que o bairro, a rua, a comunidade também é um lar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço periurbano é caracteristicamente um espaço que, visto a partir dos sujeitos e de suas relações para com o meio, congrega uma enorme variedade de paisagens, lugares e experiências que atribuem a este ambiente funcionalidades e intencionalidades distintas. As diversas formas de relacionamento espacial desenvolvidas se constituem com base nas relações simbólicas e implicam em diretas transformações das formas e objetos dispostos numa perspectiva espaço temporal, podendo ou não impactar no equilíbrio socioambiental característico dos ambientes periurbanos. Neste direcionamento a região de Aldeia conserva seu sentido de periurbano, balizada nas experiências campestres ancoradas no imaginário e no cotidiano dos sujeitos.

Pensar Aldeia enquanto mundo vivido foi imprescindível para o despertar de uma consciência ecológica nos educandos, pois é preciso cuidar do lar, do seu lugar. Partindo deste princípio, deu-se a construção de ideias que embora sejam restritas ao âmbito escolar podem gerar efeitos que transpõem os limites da escola.

O estudo do lugar enquanto ferramenta para sensibilização ambiental resultou na construção da Agenda 21 escolar, inspirada nas tradicionais Agendas 21, esta prevê ações como a criação de hortas comunitárias, reaproveitamento de água, distribuição de mudas e reflorestamento, realização de atividades ecológicas com órgãos estaduais, como solturas de animais em áreas de proteção ambiental, e a longo prazo o estabelecimento de um Sistema de Gestão Ambiental escolar que envolva toda comunidade acadêmica.

A Agenda 21 escolar parte do princípio de pensar globalmente e agir localmente e dificilmente seria construída se os sujeitos da experiência não fossem despertados, ouvidos e sensibilizados a partir da inserção do mundo vivido como ferramenta para a sensibilização ambiental.

REFERÊNCIAS

AIGNER, C. H. de O. Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na escola municipal professor Larry José Ribeiro Alves. In: **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CALLAI, Helena C. **O lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento**. Artigo apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

DARDEL, E. **L' Homme et la Terre: nature de lá réalité géographique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1952.

PARSONS, J. J. Toward a more humane geography. **Economic Geography.** 45 (3) : guest editorial, 1969.

ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR O CONTEÚDO MIGRAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA EM ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE AREIAL, PB

*Ana Paula da Silva
anna.paulinha.silva@gmail.com*

*Josandra Araujo Barreto de Melo-UEPB
ajosandra@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

Um grande desafio nos dias atuais para os professores de Geografia é despertar o interesse pela disciplina, pois é comum ouvir dos discentes que esta não tem nenhuma importância, logo não é prioridade em seus estudos. A partir do conhecimento dessa realidade, o presente trabalho visa tecer uma reflexão acerca do desafio de trabalhar a Geografia atualmente, principalmente no que concerne abordar conteúdos que os alunos rotulam de enfadonhos e desinteressantes, como é o caso das migrações.

Para trabalhar esse conteúdo se faz necessário conhecer o lugar de vivência em seus mais variados aspectos, seja econômico, político ou social. Dentro desses, conhecer os principais motivos que levaram tantos nordestinos a migrarem para outras regiões brasileiras no século XX.

Tendo este desafio como ponto de partida, é necessário desenvolver metodologias que tornem o conteúdo e a aula mais atrativa, fazendo com que os alunos rompam com seus estigmas e participem ativamente na construção de novos conhecimentos:

...cabe ao professor buscar novos recursos para o ensino, utilizar materiais alternativos em sala de aula e aplicar métodos não convencionais que encantem o aluno, fazendo com que sintam vontade de estudar (NEVES; RUBIRA, 2017, p.119).

Assim, é importante considerar que ao introduzir o aluno na aula como principal agente modificador do seu espaço, fazendo-o entender que o conteúdo abordado reflete diretamente em sua vida através de suas práticas cotidianas, ele despertará o interesse em estudá-lo com mais afinco.

Partindo desta perspectiva, este trabalho foi realizado nas turmas de 7º anos A, B e D na Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo, cidade de Areial, PB, a partir da percepção de os discentes terem certa resistência aos conteúdos que

abordavam a as migrações e a Região Nordeste. Foi realizado um trabalho de desconstrução destes estigmas através da utilização de metodologias que envolvessem as turmas e despertassem o interesse dos alunos.

Portanto, o uso da metodologia de produção de histórias em quadrinhos foi necessário para que esse trabalho viesse a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem geográfico, uma vez que se pretende despertar nos discentes a atenção e o entusiasmo pelos conteúdos abordados, participando de forma dinâmica na construção de conhecimentos.

Mediante o exposto, o presente trabalho tem como principal objetivo relatar uma prática desenvolvida nas aulas de Geografia, que visou despertar nos alunos o interesse e a curiosidade para compreender o conteúdo migrações, enfatizando o processo de migração dos nordestinos no século XX para a Região Sudeste, bem como as principais causas desse processo, a partir da utilização de metodologias mais dinâmicas e prazerosas.

O PROCESSO DE MIGRAÇÃO DOS NORDESTINOS NO SÉCULO XX EM DIREÇÃO AOS GRANDES CENTROS URBANOS DO SUDESTE

Vários foram os motivos que levaram os nordestinos a migrarem para o Sudeste no século XX em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Homens e mulheres fortes, que castigados pela seca saíam de sua terra para lugares desconhecidos, pois como afirma Bainenger (1999) apud OLIVEIRA; JANNUZZI (2005);

As desigualdades das taxas de crescimento econômico, da oferta de empregos e de nível de salários tenderiam a criar áreas propensas à evasão populacional e áreas destinadas à atração migratória, originando fluxos de pessoas em busca de trabalho ou melhores rendimentos. A disponibilidade de serviços públicos e políticas sociais nas áreas mais dinâmicas também constituiriam fatores potencializadores do fenômeno (Ibidem, p. 17).

Esses nordestinos migravam de sua região em busca de melhores condições de vida, fugindo da seca e da fome que os assolavam durante os longos períodos de estiagem e se dirigiam para cidades do Sudeste com a esperança de dias melhores, bem como conseguir emprego e, assim, garantir um melhor padrão de vida para sua família.

Esse fato importante que marcou a história do Nordeste no século passado está descrito na literatura regionalista, na qual se encontram imortalizados registros do cotidiano de pessoas, vítimas de um fenômeno natural e da falta de políticas mais justas.

Esses aspectos estão descritos nas obras de literatura regionalista, a exemplo da obra de Graciliano Ramos, que descreve fielmente esse cotidiano:

Não sentia a espingarda, os sacos, as pedras miúdas que lhes entravam nas alpercatas, o cheiro de carniça que lhe empestavam o caminho. As palavras de Sinhá Vitória encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nesta terra, porque não sabiam como ela era nem onde era. Repetia docilmente às palavras de Sinhá Vitória, as palavras que Sinhá Vitória murmurava porque confiava nele. E andava para o Sul, metidos naquele sonho. Uma cidade cheia de pessoas fortes. Os meninos em escola aprendendo coisas difíceis e necessárias... Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes como Fabiano, Sinhá Vitória e os meninos (RAMOS, 2006, p 128).

Através da análise de obras como essas, compreende-se que esses retirantes se dirigiam para outras Regiões sem conhecer sequer o caminho que os levaria até elas. Agarrados a sua fé partiam para um lugar longínquo, guiados pelo desejo de melhorias, onde pudessem saciar pelo menos sua sede.

Para se compreender esse processo migratório é preciso compreender os seus condicionantes. Assim, faz-se necessário compreender as principais causas dessa migração, bem como os momentos em que se intensificaram. Para Silva (2008, p.14), a migração interna no Brasil teve dois momentos marcantes, o primeiro que se dividiu em três fases: 1930-1950, 1950-1964, 1964-1980, e um segundo vivenciado entre os anos de 1980-1990.

Dentro desse contexto de migração se encontra o fluxo migratório dos nordestinos para o Sudeste, que têm como marca indelével a grande oferta de mão de obra nessa região, advinda do desenvolvimento no setor industrial.

Essa primeira fase da migração se deu devido à crise econômica de 1929, que atingiu a produção de café do Brasil, que antes era executada através do trabalho braçal de emigrantes internacionais, e a partir desta crise os produtores de café do Sudeste passaram a optar pelo trabalho braçal interno, conforme Furtado (2000) apud Silva (2008, p.19). Assim, o trabalho braçal brasileiro que outrora era desvalorizado, passou a ser solicitado devido aos salários baixos como forma de controlar a crise interna.

Surge, dessa forma, um movimento de saída dos nordestinos para trabalhar nos cafezais de São Paulo. Posteriormente a essa fase, eclode no Brasil o processo de industrialização impulsionado pelo presidente Getúlio Vargas, o qual necessitou ainda mais de mão de obra nordestina.

Ainda segundo Silva (2008), na medida em que o processo de industrialização crescia, necessitava-se de mais força braçal, assim mais nordestino se dirigiam para São Paulo para trabalhar. Durante esse período, o Nordeste vivenciou duas secas: a primeira em 1952 e a segunda em 1958, sendo a segunda considerada a mais terrível da história no Brasil, segundo o então presidente da época, Juscelino Kubitschek .

Esse grande fenômeno atingiu drasticamente os nordestinos que não encontraram outra forma de sobrevivência que não fosse à fuga, dando a caatinga outrora cheia de vida, uma cor esbranquiçada e um aspecto pálido e triste onde a vida se esconde por trás de uma beleza singular a espera da chuva.

Posteriormente a essa segunda fase, outra se desdobra entre os anos de 1964 a 1980, e ainda segundo Silva (2008, p. 29-30) foi ocasionada pela concentração fundiária atrelada as ineficientes políticas sociais e as políticas de migração, desencadeando desta forma o aumento da migração interna no Brasil.

Martine (1975, p.10) aponta de forma discreta que para uma melhor estruturação em áreas com grandes vazios demográficos fazia-se necessário uma política de reforma agrária como forma de ocupação dessas áreas, ocasionando, desse modo, a saída de tantos nordestinos de sua terra em direção a esse progresso.

O segundo momento marcante de migração interna do país se deu entre as décadas de 1980 e 1990, esta primeira considerada a década perdida. Porém, este último momento se apresenta de forma diferente devido à crise na qual o país enfrentava. Muitos migrantes que tinham se dirigido para os grandes centros urbanos do país como São Paulo regressaram para sua terra de origem, entre eles inúmeros nordestinos. Cano (1995) afirma que um dos fatores que ocasionou este regresso se deu pela falta de oferta de empregos estáveis, uma vez que deixava estes migrantes a mercê da sorte nos grandes centros urbanos. Com isso o Nordeste passa a receber de volta seu povo que há muito tempo foi embora em busca de melhores condições de vida em terras tão distantes, a pé, de trem ou pau de arara que com saudade regressa ao seu torrão tão amado.

A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA EFICAZ NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Ministrar a disciplina de Geografia nos dias atuais tem se tornado um grande desafio, uma vez que os discentes não se contentam com aulas tradicionais e rotulam esta

disciplina como enfadonha, desinteressante e sem utilidade. Esse estigma acompanha a história da Geografia há muito tempo, devido justamente a esse método de ensino que não desperta a curiosidade dos alunos.

Para tanto, torna-se imprescindível que o professor desconstrua esse estigma, instigando no aluno o interesse pela disciplina, fazendo-o compreender como esta é importante para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Sobre este aspecto da Geografia, Callai (2010) colaciona:

O conteúdo de Geografia, neste contexto, é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender pensar significa elaborar, a partir do censo comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos de Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo (Ibidem. p.93).

É imprescindível que os alunos compreendam que a Geografia tem o poder de tornar o seu conhecimento empírico em ciência, uma vez que eles podem ser os protagonistas desse processo de construção de conhecimentos. Entretanto, torna-se importante que o professor, como mediador desse processo, desperte nos discentes essa curiosidade por novas descobertas. Sobre isso, Silva (2012) tece uma discussão importante:

Esta interligação entre o saber científico e o conhecimento popular, aproxima o educando e sua percepção de mundo dos conteúdos apresentados de forma sistemática, na disciplina de Geografia. Ao introduzirmos situações didáticas embasadas no chamado conhecimento popular, promovemos situações inovadoras e dessa forma despertamos no educando um interesse no processo de construção do conhecimento, à medida que este se percebe parte atuante do processo de ensino aprendizagem (SILVA, 2012, p. 163).

Assim, a busca por metodologias que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso é o eixo central deste trabalho, uma vez que o professor deve estar sempre se questionando sobre qual metodologia se enquadra melhor para cada conteúdo ministrado, visando uma aprendizagem mais satisfatória. Desta forma, procurando sempre levar os alunos a construir conhecimentos em vez de copiar algo já pronto:

É importante procurar desenvolver a capacidade de reflexão do aluno, buscando alternativas para que ele não memorize o que foi visto, mas que ele possa entender as relações sociais e naturais que modificam aquele espaço (OLIVEIRA, S/D, p. 6).

Na busca por desenvolver essa capacidade reflexiva nos alunos, a produção de histórias em quadrinhos se torna um excelente recurso metodológico para o conhecimento adquirido através da arte. Vesentini (1996) considera que os melhores pedagogos são aqueles que compreendem o quanto a imaginação facilita o raciocínio científico e que, desta forma, a história em quadrinhos é uma peça fundamental no exercício da criatividade.

Rama e Vergueiro (2006) também tecem relevante discussão acerca da história em quadrinhos no ensino de Geografia, uma vez que afirmam com veemência que dialogando com a Geografia, as histórias em quadrinhos podem ser apresentadas diante de grande e vasto conteúdo, que é inerente a ela. O campo de estudo da Geografia baseia-se na percepção e representação espacial das pessoas, considerando que nesse arsenal de instrumentos, cabem também as expressões visuais, artísticas ou literárias, construídas pelos seres humanos por meio da sua vivência no espaço.

A história em quadrinhos não é uma ferramenta recente, ela surgiu há muito tempo, nos primórdios da humanidade, pois antes mesmo que os homens tivessem inventado a escrita já praticavam essa arte como meio de propagar o seu conhecimento.

Anselmo (1975, s/a) comenta que esses homens pré-históricos praticavam essa arte deixando registrado nas paredes das cavernas a sua história através de imagens. Séculos mais tarde, os egípcios desenvolveram a técnica do hieróglifo para se comunicar. E ainda segundo o autor, em 1370 um marco importante para as HQs foi o uso, pela primeira vez, do balão, que foi utilizado como forma de diálogo, tendo uma frase gravada em uma tábua. Esse foi, portanto, o impulso mais importante para o desenvolvimento dessa ferramenta.

Portanto, foi graças as HQs feitas nas paredes das cavernas, que hoje podemos conhecer um pouco da história desses primeiros homens e compreender que, mesmo não dominando a escrita, já detinham um vasto conhecimento empírico.

Tussi e Martins (S/A. p.6) comentam que durante o século XIX a ilustração tem se propagado de forma intensa atendendo, tanto ao público adulto quanto ao infantil. Porém, desde o século XV essa arte já era bastante utilizada, principalmente em livros.

Segundo Luyten (1984), a HQs chegam ao Brasil em 1905, quando as revistas Tico-Tico de Buster Brow foram traduzidas para o português. Luyten (idem) comenta que, durante muitos anos, as revistas eram de origem norte-americana e europeia e sempre traduzidas para o português, não deixando oportunidades para os artistas brasileiros expressarem seus talentos na arte de produzir histórias em quadrinhos.

A primeira história em quadrinhos fielmente brasileira surgiu em 1960, produzida por Ziraldo. Pererê ficou conhecida nacionalmente por apresentar um cenário brasileiro, onde trazia a lenda do Saci. Em 1970, Maurício de Souza cria a Turma da Mônica, a qual conquistou as crianças brasileiras, despertando o interesse pela leitura, até os dias atuais (TUSSI; MARTINS, S/A, p. 6-7).

Sabendo que as HQs despertam o prazer pela leitura das crianças, essas se tornam uma ferramenta excelente para a construção de novos conhecimentos. Entretanto, se a leitura de uma HQ é um método eficaz de aprendizagem, a sua confecção é ainda mais primorosa. Através desse recurso, o aluno passa a expressar seus conhecimentos construídos durante as aulas através de sua arte, com imaginação e criatividade. A aula se torna mais atrativa e o aluno se torna um agente ativo na construção de conhecimentos.

DISCUTINDO METODOLOGIAS QUE DESPERTEM A CRITICIDADE E O INTERESSE PELO SABER GEOGRÁFICO

O presente trabalho é fruto de uma atividade didático-pedagógica que foi realizada nas turmas de 7º anos A, B e D do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo, cidade de Areial, PB, no segundo semestre do ano de 2017, que teve como principal objetivo despertar nos discentes o interesse em conhecer o processo de migração dos nordestinos no século XX e as principais causas que levaram tanta gente a sair de sua região para o Sudeste do país.

A Região Nordeste está inserida nos conteúdos de Geografia no 7º ano do Ensino Fundamental, e tendo como ponto de partida o processo migratório, foram desenvolvidas algumas metodologias com o intuito de despertar no discente o interesse pelo conteúdo abordado e, conseqüentemente, sua melhor compreensão desconstruindo, assim, a imagem que essa Região carrega como um lugar que ficou no passado, desestimulando os próprios alunos de estudar a região e até mesmo os envergonhando de fazer parte dela.

Ao trabalhar a Região Nordeste em sala de aula é de suma importância que os alunos façam uma visão holística da mesma e compreendam o processo de desenvolvimento socioeconômico pela qual esta Região vivenciou ao longo do tempo. Para tanto, torna-se relevante que os mesmos tenham conhecimento sobre o processo de migração dos nordestinos para a Região Sudeste do país, sendo esta uma característica marcante da história do Nordeste no século XX.

Aproveitando o ensejo, também buscou-se proporcionar para os alunos momentos de diálogo e reflexão sobre os estereótipos na qual a Região Nordeste carrega. Como já citado, imagem deturpada que a mídia e os livros didáticos são os grandes responsáveis por divulgá-las, pois entende-se que tornar o aluno crítico-reflexivo deve ser um dos objetivos primordiais de um professor de Geografia. Cavalcante (2010) afirma que:

Os professores de Geografia estão frequentemente preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade no cotidiano (CAVALCANTE, 2010, p.1).

Assim, é perceptível a importância de aproximar o conteúdo abordado à realidade cotidiana do aluno no que se refere o estudo de sua Região, pois este já chega à escola com uma bagagem cheia de conhecimentos empíricos prontos para se tornarem científicos.

Para melhor execução deste projeto, ele foi dividido em cinco etapas. A primeira seguiu de uma sequência de aulas expositivas e/ou dialogadas, nas quais foram repassados os conteúdos sobre o processo migratório dos nordestinos no século XX para o Sudeste do país. Nessa etapa, foi aberto um debate sobre as principais causas dessa migração.

Na segunda etapa os discentes entrevistaram parentes que vivenciaram esse processo migratório, saindo do Nordeste para outras Regiões e que depois regressaram. Ao colherem estas informações, foi aberto um novo debate em sala e apresentados os frutos desta entrevista, abrindo assim para uma discussão sobre o que realmente era verídico ou não acerca das imagens divulgadas pelos meios midiáticos e pelo livro didático, comparando-os com as histórias que seus familiares relataram. Desconstruindo desta forma os estereótipos e reconstruindo essas imagens através de uma análise crítica das mesmas.

Nesta etapa foi notório o quanto os alunos começaram a despertar o interesse pelo conteúdo, ao perceber que o mesmo estava ligado ao seu cotidiano.

Abre-se um parêntese aqui para abordar a importância da compreensão das categorias geográficas Lugar e Região na execução desse projeto, uma vez que a compreensão de Lugar como espaço subjetivo facilitou o entendimento dos alunos sobre o sentimento de patriotismo dos nordestinos por sua terra e a dor de ter que deixá-la na esperança de poder regressar um dia. Como também o conceito de Região como diferenciação de área, para compreender os diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico nas diferentes Regiões do país.

Para tanto, o estudo fenomenológico com auxílio de aulas dialogadas e

participativas dos discentes, enriqueceu de forma ativa as discussões e proporcionou uma melhor reflexão do conteúdo, despertando assim um olhar crítico sobre a realidade.

Em seguida, como terceira etapa foi feitas análises de músicas como: Triste partida e Riacho do Navio de Luiz Gonzaga, que retratam a história do povo nordestino e seu processo de migração para a região Sudeste, enfatizando o sentimento de pertença que os mesmos tinham por seu lugar de origem.

Na quarta etapa os discentes fizeram uma produção textual destacando a imagem que tinham desta região e o conhecimento que adquiriram durante a execução do projeto. Foi notório o quanto eles despertaram interesse e o censo crítico de cada um sobre a região.

Finalizando estas etapas, cada aluno produziu uma História em Quadrinhos como podemos observar abaixo a partir da análise feita da música Riacho do Navio de Luiz Gonzaga. Ficando perceptível que os mesmos compreenderam os conceitos de Lugar e Região expressos através de suas HQs em forma de textos e ilustrações.

Figura 1: Capa da HQ



Fonte: Aluna Renaly Thalita- 7º A

Figura 3: Capa da HQ3



Fonte: Aluna Dayanne S. Melo- 7º D

Figura 2: Página 6 e 7



Fonte: Aluna Renaly Thalita- 7º A

Figura 1: Páginas 8 e 9- HQ5



Fonte: Aluna Dayanne S. Melo- 7º D

Figura 2: Páginas 8 e 9- HQ5



Fonte: Aluna Maiara Tomaz- 7º B

Figura 6: Páginas 8 e 9- HQ5



Fonte: Aluna Maiara Tomaz- 7º B

Percebe-se também, a partir da análise destas imagens acima, o sentimento de subjetividade que estes discentes carregam sobre o Nordeste através de seus desenhos nos quais demonstravam afetividade pela Região. Onde ilustraram e descreveram a tristeza dos nordestinos em sair do seu lugar, bem como reproduziram esse mesmo sentimento nas imagens que mostravam o nordestino já no Sudeste, enfatizando o desejo de voltar para sua Terra natal.

CONCLUSÕES

A realidade vivenciada atualmente é que a maior parte dos alunos de escolas públicas não demonstra interesse pela educação, pois é comum ouvir relatos em sala de aula de que não gostam de estudar e de que estão na escola apenas por obrigação.

Ao ouvir relatos da pequena parcela que gosta de estudar, é comum se deparar com comentários de que a disciplina Geografia é menos importante, pois não tem nenhuma utilidade, e que as disciplinas que mais merecem dedicação são Português e Matemática e se dedicam mais a essas e as que têm mais afinidades.

Portanto, o professor de Geografia deve levar seus alunos a compreender o quanto a Geografia é importante na formação de cidadãos críticos reflexivos, compreendendo que é justamente por não conhecerem o verdadeiro papel da Geografia que muitos discentes estão desmotivados a estudar.

Assim, trabalhar a Geografia em sala de aula requer muita dedicação por parte do professor, uma vez que ele precisa ser criativo em desenvolver novas metodologias dinâmicas e prazerosas, despertando com isso a curiosidade de seus alunos e conseqüentemente o gosto pelos estudos como um todo.

Partindo dessa realidade, foi notório perceber o quanto trabalhar com a produção de Histórias em Quadrinhos em sala de aula tornou as aulas mais prazerosas e a disciplina de Geografia mais aceita pelas turmas. Rompendo assim com esse estigma de que esta disciplina é enfadonha e sem utilidade.

A partir dessa metodologia foi mudada também entre a turma a imagem deturpada que ela carregava do Nordeste, pois no início do projeto os discentes se mostraram retraídos e até chegavam a rir quando se falava da região ou quando ouviam as músicas, passando a ideia de que quem aprecia a cultura nordestina é sinônimo de ridicularização.

Porém, ao colherem os relatos de seus familiares e debaterem em sala esse estigma começou a ser quebrado e os mesmos passaram a compreender a importância que teve a sua Região para a formação do território brasileiro, bem como o seu potencial que por muito tempo foi esquecido, mas que hoje está sendo descoberto.

Na medida em que se seguiam as etapas do projeto via-se com clareza o quanto os discentes estavam despertando o censo crítico reflexivo, pois já se posicionavam durante as aulas debatendo acerca da imagem estereotipada apresentada pelos meios midiáticos.

Por fim, na produção das HQs, foi notório o quanto esta atividade despertou o interesse dos alunos, pois ao trabalhar o lúdico, estes se empenharam em suas produções com afinco, sempre solicitando a ajuda da professora quando preciso, tirando dúvidas e fazendo questionamentos sobre o modo de vida dos nordestinos ao longo do século XX.

Portanto, percebe-se que esta atividade contribuiu de forma positiva na construção de novos conhecimentos por parte dos alunos, e que 90% material produzido atingiu com êxito as metas previstas para o projeto. Bem como foi perceptível através dos debates que surgiam em sala o quanto os discentes compreenderam o conteúdo abordado.

Assim, a história em quadrinhos atrelada a outras metodologias torna-se uma ferramenta importante na construção de novos conhecimentos nas aulas de Geografia quando bem usadas, porque desperta a ludicidade e o interesse no aluno, quebrando desta forma o estigma de que a Geografia é uma disciplina enfadonha e sem utilidade.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Z. A. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo, In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org). **Ensino de Geografia: Práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2010, p. 83-134.

CAVALCANTE, L. S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. SEMIÁRIDO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

CANO, W. Algumas Explicações Espaciais da Terceira Revolução Industrial no Brasil. In: GONÇALVES, M. F. (org). **O Novo Brasil Urbano**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

LUYTEN, S. M. B. **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

MARTINE, G. **Esboço de uma política migratória**. Projeto de Planejamento de Recursos Humanos. Relatório Técnico. N° 12. P. 27

NEVES, P. D. M.; RUBIRA, F. G. História em Quadrinhos na Geografia Escolar. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21, n.3, p. 118-129, 2017.

OLIVEIRA, A. A. *et al.* **A Experiência da Aula de Campo: o ensino da Geografia além da sala de aula**, UFPR.

OLIVEIRA, K. F.; JANNUZZ, P. Motivos para Migração no Brasil e Retorno ao Nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 4, p. 134-143, out./dez. 2005.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, 155f.

SILVA, J. J. A. **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático metodológico no ensino de Geografia**. 2012. 157 f. Dissertação- CCEN/ UFPB. João Pessoa, 2012.

SILVA, U. V. **Velhos Caminhos, Novos Destinos: Migrantes nordestino na região metropolitana de São Paulo**. São Paulo. 2008.

TUSSI, G. B.; MARTINS, R. E. M. W. **A História em Quadrinhos como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/01.pdf>. Acesso em: 16/08/2018.

VESENTINI, J. W. **Apresentação: Geografia e liberdade. Seleção de Textos**. São Paulo, 1986.

FERRAMENTAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS ALIADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Dalila Arruda do Nascimento
arnadalila@hotmail.com*

*Josandra Araújo Barreto de Melo
ajosandra@yahoo.com.br*

*Jonas Marques da Penha
jonas.marque@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

No contexto atual de sociedade globalizada, as mudanças são constantes em todos os setores e, na educação, não deve ser diferente, se fazendo imprescindível acompanhar os processos de renovação e reestruturação desse campo. No entanto, mesmo diante das renovações ocorridas, a Geografia escolar ainda permanece arraigada aos métodos clássicos, de cunho mnemônico, pouco motivador que a levam a não atingir os seus objetivos enquanto disciplina escolar.

O cotidiano escolar apresenta-se como espaço de heterogeneidades, ou seja, onde as múltiplas culturas se convergem, e as representações sociais afloram, e no qual os discentes constroem identidade e buscam autonomia sendo, portanto, necessário considerar o multiculturalismo deste ambiente e adotar metodologias integradoras, viabilizando uma aprendizagem significativa, procurando distanciar as práticas clássicas ainda presentes na atualidade. É importante priorizar as habilidades dos alunos, lhes oferecendo variados aportes para a reflexão do espaço geográfico, subsidiando a construção de uma consciência crítica do aluno.

Ressalta-se que este trabalho propõe refletir sobre as condutas metodológicas e o uso de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia. Tomando-se como experiência as práticas desenvolvidas em duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Emília Oliveira de Almeida, no âmbito do Subprojeto PIBID/DG/UEPB, durante o ano de 2016 e 2017. Os projetos tiveram como objetivo aproximar os conteúdos curriculares ao espaço vivido dos alunos, utilizando os recursos didáticos diversos que pudessem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos temas.

A relevância deste trabalho apoia-se na perspectiva da demonstração de experiências vividas mediante a utilização dos variados recursos didáticos, a fim de perceber a eficácia ou não do uso no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, buscando refletir sobre o potencial dos recursos didáticos como mediadores para superação de práticas clássicas de ensino.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho ancora-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, e apoiada pelas práticas da pesquisa-ação, a partir da integração dos agentes envolvidos, as avaliações e o rever contínuo da prática e dos resultados através dos projetos de intervenção pedagógicos. Visando o aprimoramento e consolidação de práticas significativas à formação inicial.

RECURSOS DIDÁTICOS ALIADOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

A necessidade de formação, conhecimento, domínio de técnica, capacidade de análise são cada vez mais importantes para acompanhar a sociedade atual. Neste contexto, a escola deveria passar segurança e fornecer o suporte necessário para a consolidação de tais cognições. Pensar a escola e sua gestão torna-se necessário, uma vez que os tempos de crise são variados os problemas que afetam diretamente esta instituição.

Como aborda Cavalcanti (2010, p. 82):

Pensar a escola e sua gestão não apenas em uma dimensão teórico-racional e burocrática, pois a escola deve ser entendida como uma comunidade de aprendizagem, em que devem ser predominantes as práticas educativas, com vistas a promoção do desenvolvimento mental e da formação da personalidade dos alunos.

Tais condições, seguindo a ideia da autora, somente serão alcançadas se tornamos o espaço escolar uma unidade de superação de obstáculos, e em seu cotidiano possa desenvolver práticas de aprendizagem que superem as barreiras físicas do ambiente escolar. Dessa forma, a escola, e não somente os professores em sala de aula, deverão ser responsáveis pelo envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Castrogiovanni (2010, p. 13), argumenta:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. (...) a escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.

A escola neste contexto, deve se volta para o desenvolvimento de práticas que percebam a heterogeneidade de seus alunos, trabalhando junto com os professores em sala de aula, fazendo com que o discente possa se sentir parte da instituição, promovendo um sentimento de pertencimento, um lugar onde ele seja acolhido e possa mostrar e lapidar suas habilidades.

Dessa forma, cabe não somente ao professor ser o agente responsável pela aprendizagem dos seus alunos, e sim um trabalho que se desenvolva em conjunto, por meio de uma gestão capacitada para promover situações de aprendizagem mais amplas, que envolva e comprometa os mais variados setores da instituição, visando à construção de conhecimentos por meio das mais variadas fontes.

Os recursos didáticos se apresentam nesta conjuntura, como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, capazes de mediar diálogos e promover uma maior interação entre os agentes envolvidos nestes processos educacionais. Enquanto ferramentas pedagógicas os recursos se consolidam e promovem a construção de conhecimentos geográficos, na escola, capazes favorecer a percepção dos alunos em relação às espacialidades configuradas por meio das práticas sociais cotidianas.

É sabido que os avanços teóricos têm chegado lentamente à prática escolar, que permanece arraigada em concepções teóricas superadas, assim, ao contemplar a utilização de recursos didáticos para auxiliar e dinamizar a prática tem sido uma tendência dos professores na atualidade. Levando em consideração também, a necessidade de acompanhar o desenvolvimento da sociedade, que cada vez mais utilizam de variadas linguagens para promover o desenvolvimento de habilidades.

Tal como, Pontuschka (2009), coloca ao refletir sobre as representações e linguagens no ensino de Geografia, neste ensaio a autora reforça a ideia de que há uma necessidade que deve ser considerada em relação ao uso dos recursos didáticos, seja na escola, seja em outras vertentes, visto que, por meio deles, os horizontes do conhecimento se ampliam.

Os recursos didáticos – ou empregados como propostas didáticas – , na qualidade de mediadores do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis, obedecem em sua seleção e utilização, a alguns critérios, tais como a adequação aos objetivos propostos, aos conceitos e conteúdos a ser trabalhados, ao encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e às características da turma, do ponto de vista das representações que trazem para o interior da sala de aula. (PONTUSCHKA, 2009, p. 215-216).

Assim, é primordial que se estabeleçam critérios, que haja planejamento e organização do professor ao utilizar de tais ferramentas.

Corroborando, Souza (2007):

O papel do professor neste processo é de vital importância para que o uso de tais recursos alcance o objetivo proposto. O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo (p. 111).

Nesta conjuntura, torna-se perceptível que o professor deve estar preparado para manusear e assegurar a eficácia do uso das ferramentas didáticas em suas aulas. E isso lhes deve ser assegurando durante o processo de formação.

Novamente apoiando-se na autora (PONTUSCHKA, 2009, p.216), pode-se inscrever como recursos didáticos “vários tipos de materiais e linguagens, como: mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poemas, filme, videoclipe, jogos, livro didáticos, paradidáticos”. Estes materiais podem ser manuseados em sala de aula para promover maior resignificação aos temas trabalhados pela disciplina.

Fiscarelli (2008) reforça:

Por recursos didáticos, entende-se o conjunto de materiais que, ao serem utilizados para fins pedagógicos, buscam uma melhor mediação no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser todo tipo de objeto material (giz, livro didático, maquete, globo terrestre, entre outros) ou imaterial (tonalidade da voz e expressões corporais); e também aqueles direcionados aos formatos eletrônicos, tais como microcomputadores, data show e Global Position System (GPS).(p.56)

Dessa forma, sob a luz das referências utilizadas, entende-se como recurso didático todo material utilizado como auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, os recursos didáticos permitem um melhor aproveitamento na abordagem dos temas/conteúdos, além de promover uma maior interação entre os agentes envolvidos, se forem utilizados de forma adequada.

Com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino clássico geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem, uma vez que, também podem ser produzidos pelos próprios discentes.

Nesse sentido as possibilidades são ainda mais amplas, os alunos são desafiados a elegerem ferramentas para auxiliar no seu próprio processo de aprendizagem, sempre

auxiliados pelo professor que durante o processo deverá instigar as habilidades dos estudantes, valorizando as representações e autonomia dos mesmos.

Salete Eduardo de Souza acredita que:

O material a ser utilizado deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e a busca de novos conhecimentos, o propósito do uso de materiais concretos no ensino escolar é o de fazer o aluno a adquirir a cultura investigativa o que o preparará para enfrentar o mundo com ações práticas sabendo – se sujeito ativo na sociedade (SOUZA, 2007, p. 111).

A autora nos mostra o quão importante é refletir e ter consciência do prejuízo que pode causar o uso inadequado dos recursos didáticos em sala de aula. O material didático deve ficar como recurso auxiliar, que promova a interação entre professor-aluno e conhecimento, sendo necessário que haja o planejamento das aulas e das atividades que priorizem resultados positivos. O uso não deve ser apenas vinculado à dinamicidade que o recurso poderá proporcionar na aula. A proposta é fazer com que o sujeito consiga assimilar o conteúdo e seja capaz de ressignificá-lo em fases posteriores da aprendizagem.

Pelo prisma de Fantin (2005):

É preciso fugir da armadilha de aulas-espetáculo, em que muitos materiais são manuseados, observados, até construídos pelos alunos, sem que haja compreensão do que estão fazendo nem clareza dos objetivos daquela atividade. Isso acontece quando o professor não planeja suas aulas e pensa nos recursos como argumentos autossuficientes para a aprendizagem (p. 101).

Um alerta aos docentes. Recursos didáticos metodológicos são ferramentas de caráter duplo, e por isso, deve-se considerar que sejam usados de forma planejada, objetivando facilitar ou potencializar a aprendizagem. É preciso que tenhamos cautela e responsabilidade ao inserir essas propostas em nossos planos de aula, eles não são autossuficientes.

O encaminhamento metodológico deve contemplar o momento em que o aluno elabora e expressa – por escrito, oralmente ou por meio das mais diversas linguagens – a síntese do conhecimento construído. E diante das dificuldades que encontramos ao ensinar a Geografia, torna-se plausível eleger metodologias que possam viabilizar o interesse dos alunos.

EXPERIÊNCIAS NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA/PIBID/UEPB

As experiências docentes socializada nesse trabalho ocorreram nas intervenções entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017 contemplando respectivamente as turmas do ensino fundamental II. A proposta da utilização e produção de recursos surtiram

resultados positivos com a primeira turma, dando margem para que a mesma tendência fosse seguida, a fim de aperfeiçoar as práticas e contemplar novas abordagens na construção dos conhecimentos geográficos.

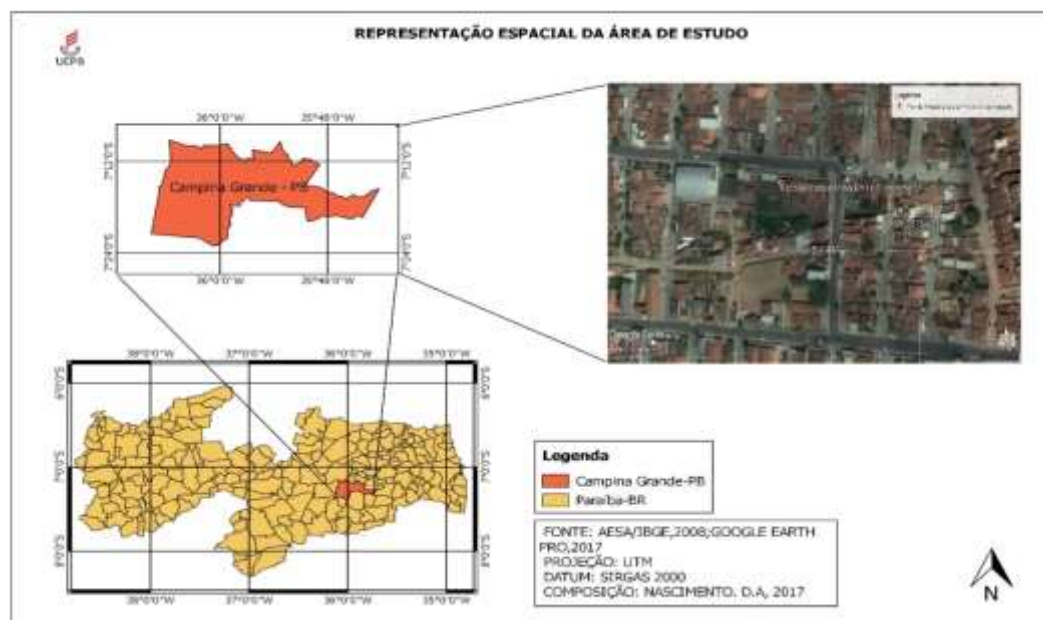


Figura 01. Mapa de localização da área de estudo.
Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Orientado a partir da pesquisa qualitativa, ancorando-se na utilização de técnicas que incluam pesquisas bibliográficas e pesquisa-ação. O desenvolvimento teve como objeto de pesquisa e de intervenções as turmas do 8º B e 9º A, objetivando-se analisar as contribuições do uso de recursos didáticos (utilização e produção) no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia.

Sobre a prática da pesquisa-ação, Guido Irineu Engel:

A pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182)

Isto posto, compreende-se que a pesquisa-ação configura um processo de concomitância de pesquisa e ação, de pesquisadores e de práticas. Nota-se que o objetivo desta forma de investigação é a formação mais crítica de professores. (FRANCO, 2012, p. 106) considera a pesquisa-ação uma “investigação autorreflexiva que visa à compreensão, à análise e à transformação das próprias práticas”.

Corroborado por Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...].

Portanto, compreendemos que a efetivação de uma prática voltada para o aprimoramento e autorreflexão da práxis, contribuem para a consolidação de profissionais mais preparados para as novas demandas contemporâneas do ambiente escolar. Este tipo de pesquisa na docência contribui para rupturas no processo tecnicista na profissão, promovendo a possibilidade de resignificação das relações entre teoria e prática.

Corroborando para a consolidação do que se chama de “espirais cíclicas” (FRANCO, 2012, p. 121), ao contemplar o exercício contínuo das diversas etapas vivenciadas durante a pesquisa, buscando o aprofundamento e novas reflexões à pesquisa. Estas espirais possibilitam um retorno ao experimentado, revisões e acerto de novas perspectivas e possibilidades, sendo um processo, sobretudo pedagógico, composto e partilhado.

Intervenções Didático-Pedagógicas

Após a definição das turmas é comum à observação e aplicação de questionário de diagnóstico. Por meio destes, são analisados perfil de turma, nível de conhecimentos dos discentes em relação a alguns temas da disciplina, identificação com a ciência, e pretensões em relação ao desenvolvimento de atividades que viriam a ser realizadas, assim como poderiam sugerir ideias para o ensino da Geografia em sala de aula.

Mediante a aplicação questionário pôde-se perceber que a maioria dos alunos não detinha de muitas habilidades em relação aos conteúdos investigados, e não apresentavam clareza em suas respostas na maioria das questões discursivas se restringiam a justificar suas colocações. No que tange as aspirações e sugestões de atividades, os discentes apresentaram argumentos voltados para a utilização de mapas e de aulas mais dinâmicas, fazendo uso de imagens, filmes, slides e aula de campo.

Destarte, buscamos através da análise dos questionários, fornecer um retorno aos discentes, e fora no suporte dos recursos didáticos que nos apoiamos para conseguir promover aulas de Geografia mais significativas aos estudantes.

Neste trabalho apresentaremos os projetos pedagógicos de intervenção da turma do 9º ano “A” do ensino fundamental, estabelecida no turno da manhã, comportando uma média de 25 discentes. Junto à turma em destaque, aplicou-se o questionário de diagnósticos que

orientou o direcionamento de algumas das atividades conforme a carência que foi observada por meio de análise.

A o quadro abaixo (figura 02), apresenta um quadro com a descrição dos recursos didáticos utilizados e produzidos durante as intervenções referentes ao ano de 2017.

| Titulo: “ <i>Um Zoom nos continentes: Ásia e África e as regiões polares, numa perspectiva global-local</i> ”. | Recursos utilizados | Recursos produzidos |
|--|---------------------|----------------------------------|
| | Globo terrestre | Cartazes pedagógicos |
| | Mapa-múndi | Representações gráficas de mapas |
| | Mapas | Quadrinhos |
| | Imagens | Charges |
| | Slides | Paródia |
| | Atlas Geográfico | Fotografias |
| | Vídeo | Slides |
| | Livro didático | Vídeo reportagens |

Figura 02. Materiais didáticos. Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Ações orientadas e organizadas por temas da grade curricular e seguidas em etapas

Tema: Continente Asiático

- *Primeira* – Abordando o tema “*Continente asiático*”, realizou-se uma apresentação do projeto, por meio de aula expositiva e dialogada, com enfoque nas categorias de análise da Geografia, que ao longo do projeto seriam exploradas. Utilizou-se imagens dispostas no livro didático e mapa-múndi como recursos para sistematizar melhor o conteúdo.
- *Segunda* – Utilizou-se o mapa-múndi e o globo para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Traçando no mapa a abrangência territorial do continente, pôde-se perceber sua grande extensão e refletir sobre as diferentes paisagens do continente, fazendo através do globo a explicação das zonas térmicas que fazem com que possamos ter paisagens semelhantes no Brasil. Fora proposto um trabalho em grupo sobre físicos naturais do continente, no qual os discentes produzissem o recurso para auxiliar sua apresentação.
- *Terceira* – Corresponde às apresentações do que fora proposto. O primeiro grupo organizou a turma em semicírculo, e enriqueceu a apresentação sobre os “*climas da Ásia*” através de cartaz pedagógico e imagens. O grupo seguinte abordou o tema “*vegetação*”, fazendo uso de imagens, que destacavam paisagens peculiares da diversidade vegetal do continente.

- Refletiu-se sobre a disponibilidade de água no território asiático, assim como as possíveis consequências da escassez hídrica em algumas regiões do continente. Os alunos fizeram uso de cartazes para materializar as pesquisas realizadas.

- O livro didático foi utilizado como sugestão da aluna, que realizou um estudo dirigido, com auxílio da bolsista. Diante da finalização das apresentações realizou-se um Quiz Geográfico, com perguntas sobre os temas abordados ao longo das apresentações.

- *Quarta* – Iniciou-se o conteúdo sobre o “*Oriente Médio e os conflitos territoriais na região*”. Utilizou-se o mapa mudo para o desenvolvimento da atividade gráfica e de pintura do mapa, assim como a criação de legendas para os recursos produzidos. Após a criação de mapas explicativos fora realizado a socialização de ideias a respeito do tema.

Tema: Continente Africano

- *Primeira* – Corresponde ao início das atividades a respeito do “*Continente africano*”. Utilizando de imagens, analisaram-se paisagens das riquezas do continente e suas diversidades naturais. Após, fora delimitada no mapa a localização do continente, e novamente o globo ofereceu suporte para articulação entre escalas.

- *Segunda* – O professor supervisor assumiu a tarefa de trabalhar a cartografia neste contexto, e as aulas seguintes utilizaram-se mapas da África, dispostos tanto no livro, quanto no atlas geográfico. Trabalhamos com imagens, foram distribuídas entre os alunos imagens de diferentes paisagens e contextos, nem todas correspondiam ao continente em destaque, justamente para que os alunos refletissem sobre a paisagem, e no mapa-múndi colasse a imagem, identificando o continente/país do qual, em sua visão a foto pertencia;

- Posteriormente discutiu-se a atividade realizada, e os alunos ficaram surpreendidos, tendo em vista as belas paisagens da África, fora apresentada através da prática a desmistificação a respeito do continente, que ofereceu uma visão de aspectos positivos desta região do globo. Para ampliar esse olhar, fora proposto que os alunos pesquisassem sobre um país do continente, e o apresentasse em sala por meio de vídeo ou slides;

Tema: Regiões Polares

- *Etapa única* – O conteúdo “*Regiões Polares*” iniciou-se com a proposta de articulação entre escalas. O uso de slides, imagens, globo, vídeo documentário, e produção de charges e fotografias, forma eleitos como recursos para desenvolvimento da prática. Por meio dos slides apresentamos o tema, analisou-se imagens e foi feita experiências com o uso do globo para explicar as regiões.

- E com o objetivo de realizar um trabalho com fotografias em escala local, o tema foi trabalhado na perspectiva dos impactos ambientais. Um vídeo sobre as consequências do aquecimento global foi assistido, e posteriormente discutido, seguido pela produção de charges e tirinhas abordando tema. Assim, o debate voltou-se para escala local e pediu-se que os alunos tirassem fotos registrando impactos ambientais que alteram a qualidade de vida no planeta, percebidos em seu espaço de vivência.

Nas abordagens teóricas dos conteúdos utilizamos variados recursos e linguagens para o apoio das práticas. Assim, à medida que foram oferecidas sugestões, cada grupo se identificou com um determinado material a ser produzido, proporcionando aos estudantes uma autonomia na construção do conhecimento.

As ações pedagógicas transcorreram obedecendo a grade curricular proposta para a turma. Nesse contexto, a proposta continuou na perspectiva de inserção de uma variedade de recursos para potencializar a aprendizagem geográfica em sala de aula, como orienta a resignificação das espirais cíclicas da pesquisa-ação, fundamentado por Maria Amélia S. Franco (2012):

[...] o método da pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas: planejamento – ação – reflexão – pesquisa – resignificação – replanejamento em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas (FRANCO, 2012, p. 121).

Diante da esclarecedora colocação, pode-se compreender o quanto a pesquisa-ação oferece subsídios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino, as ações apresentadas no ciclo visam promover novas reflexões para o aprofundamento da pesquisa.

Neste sentido os recursos que foram implantados neste momento da pesquisa, surgiram com a proposta colocar em prática esse movimento proposto pela pesquisa-ação, e de aproximar conteúdos e torná-los significativos aos discentes. Apoiando as aulas na perspectiva da articulação de escalas, e principalmente, mas não exclusiva, na categoria paisagem, desenvolveu-se novas reflexões e práticas articulada as necessidades da turma.

O primeiro conteúdo abordado junto à turma foi o continente asiático, suas características e peculiaridades políticas, sociais, econômicas e naturais foram refletidas e alinhadas ao uso de recursos simples, como mapas e globo terrestre. Os alunos interagiram muito bem com estas ferramentas que dinamizaram o ritmo das aulas.

Torna-se relevante pensarmos o uso do globo terrestre em sala de aula, tendo em vista que o mesmo foi utilizado na maioria das aulas durante as intervenções, justamente pelo fator de acesso e aceitação dos alunos. Mesmo com a dificuldade de se ter apenas um exemplar na

escola, realizamos atividades que se conseguiu reunir resultados satisfatórios, aliando outros instrumentos para suprir essa carência. Schäffer, Kaercher, Goulart e Castrogiovanni (2012), na obra *Um globo em suas mãos*, argumentam a importância, a forma de uso e as dificuldades do uso do globo na escola.

Nisso, argumentam:

Na Geografia escolar, um globo deveria estar presente ao serem trabalhados temas como orientação e localização, para apresentar a rede de coordenadas geográficas, para dar concretude a noções bastante abstratas quanto à posição da Terra no espaço e suas relações no sistema planetário, para esclarecer a diferença de representação espacial e as distorções decorrentes da projeção de um sólido (a Terra) sobre um plano (o papel de um mapa) e para explicar a relação entre a esfericidade da Terra e a diversidade ambiental, especialmente a climática. [...] O globo é recurso apropriado para mostrar fluxos espaciais a grande distância. Sem um globo terrestre, teremos dificuldades para trabalhar temas que necessitam de uma exposição clara de distâncias e posições no planeta. (p. 21-22).

Por meio desta colocação torna-se evidente que o uso desta ferramenta proporciona inúmeras aquisições sobre os conhecimentos geográficos. Durante o projeto de intervenção usamos o globo na abordagem de outros conteúdos, além do continente asiático. A dinâmica mais expressiva proporcionada pelo uso do globo foi referente ao tema: “*Regiões Polares*”, como está descrito nas ações.

Mesmo diante da dificuldade de organizar a turma para que todos participassem da observação e reflexão proposta mediante a experiência, sem dúvida o momento foi muito expressivo, os estudantes participaram de forma espontânea tornando o processo de ensino e aprendizagem harmônico e significativo.

Apoiada pela ideia de Bulgraen (2010), a proposta reflete espontaneamente no sentido de considerar as representações sociais dos alunos, estes que trazem para sala de aula suas experiências sociais acumuladas em seu contexto social, de modo a construir a partir daí, um ambiente escolar acolhedor em que o estudante se sinta parte do todo e esteja totalmente aberto a novas aprendizagens.

Deste modo, podemos mostrar que o processo de ensino e aprendizagem é na verdade um compartilhamento de informações e de experiências, que são refletidas e resignificadas, transformando-se em conhecimentos úteis. Dentro do mesmo conteúdo ainda se desenvolveu atividade como produção de vídeo e slides e pinturas. (figura 03).



Figura 03. Momento de aula e materiais produzidos
Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Na abordagem do tema continente africano, foram utilizados além das estratégias já mencionadas, o enfoque no uso de imagens para abordagem da paisagem do continente. Os discentes receberam fotos que mostravam diferentes contextos e aspectos, e a tarefa inicial consistia em observar e analisar a paisagem, em seguida fixá-la no mapa-múndi. Logo após o término destes passos, o supervisor e bolsista propuseram aos alunos que falassem o motivo que o levou a pensar que a paisagem pertencia aquele determinado lugar.

Atividade similar foi desenvolvida por Fantin (2005, p.106), “Em seu encaminhamento, propõe iniciar o trabalho distribuindo aos alunos fotos das paisagens brasileiras, sem identificação do lugar que representam”. A autora coloca esta é uma atividade de investigação bastante relevante, proporciona que o aluno resgate suas memórias a respeito de determinados lugares e conteúdos abordados de forma oral.

Nesta prática fora possível contextualizar problemas sociais e conflitos do espaço africano, que surgiram com o processo de colonização. Por meio das imagens os alunos mostraram que mesmo diante do que já havia sido refletido em sala, ainda permanecia em suas colocações resquícios de estigmas criados principalmente através das mídias, que mostram uma África desprovida de riquezas naturais, paisagens heterogêneas e um povo sem perspectiva.



Figura 04. Realização de atividade
Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Os alunos se mostraram apreensivo para saber se haviam colocado as paisagens nos lugares correspondentes. Houve constatações de erro, acertos e aproximações, e nisso, sobretudo se alcançou desenvolvimento do raciocínio geográfico. Assim, planejamos atividades de pesquisas bibliográficas, produções de textos, aulas expositivas dialogadas com enfoque mais direcionado para as diversidades encontradas naquela região. Como podemos ver na (figura 05), os momentos de intervenções e a apresentação de maquetes que fora produzidas pelos discentes.



Figura 05. Produções
Fonte: Dalila Arruda/Jonas Marques, 2017.

Os alunos foram direcionados a realizarem pesquisas, e cada um escolheria um país da África para desenvolver seu levantamento, logo após esta atividade eles foram instigados a pensarem em formas para apresentar suas pesquisas. Foram oferecidas algumas sugestões, e alguns alunos produziram maquetes.

Sobre o uso de maquetes no ensino, argumenta Almeida (2001, p,77), “ o uso de maquetes favorece a representação tridimensional para o bidimensional, por possibilitar o domínio do visual do espaço, a partir de um modelo reduzido”. Contribuindo para construir uma noção da de dimensões e domínio de habilidades cartográficas.

Foram usados também recurso de vídeo, tirinhas, quadrinhos e fotografias. Após assistir ao vídeo os alunos tiveram a charge e a historia em quadrinhos para externar os conhecimentos construídos ao longo das intervenções e reflexões sobre os temas. Na (figura 06), observa-se algumas produções. Trouxemos o diálogo para escala local, com intuito de promover uma aprendizagem por meio da paisagem percebida pelo aluno em seu espaço de vivencia.



Figura 06. Transmissão de vídeo e produções de charge. Fonte: Dalila Arruda, 2017.

A produção de charges e tirinhas promoveram o despertar de uma visão crítica dos estudantes por meio da escrita e das representações gráficas, comprovando a contribuição destes recursos no ensino. Outro instrumento didático que se elegeu foi à fotografia, a partir da perspectiva da paisagem urbana como objeto de análise.

As fotografias são utensílios que podem auxiliar o aluno na captação das modificações na paisagem, que ocorre, sobretudo, com a ampliação da ocupação humana, e as diversas técnicas que o homem emprega sobre o espaço, concepção apoiada por Brandão (2013). Com base na análise fotográfica o aluno aguça a percepção da paisagem, se torna um agente investigativo no processo de ensino e aprendizagem.

Uma vantagem ao se usar a fotografia, é o fato de ser um recurso de fácil acesso, nisso, se a prática for bem planejada pode contemplar todos os alunos. Se ela for bem

direcionada o docente facilitará a concepção da dinâmica espacial pelo aluno e despertar nele a identificação com o espaço ao qual ele se socializa. O mosaico abaixo, (figura 07) mostra o momento de socialização da atividade junto à turma.



Figura 07. Socialização das fotografias Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Podemos inferir que durante o processo de construção desta atividade os alunos interagiram de forma espontânea, até por meio de redes sociais para dialogar sobre os materiais que estavam sendo elaborados. Os alunos mostraram domínio de conteúdo, e uma capacidade crítico reflexiva aguçada. Nem todos tiveram a mesma desenvoltura, no entanto, sabemos que isso é normal em sala de aula, a heterogeneidade de concepções, representações sociais e cognições se desenvolvem de formas distintas em cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES

Durante a pesquisa procuramos refletir sobre alguns aspectos do ensino de Geografia e a utilização dos recursos didáticos como ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem da disciplina na escola básica, onde se constatou significativas contribuições destes recursos para a consolidação de práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico crítico.

Práticas metodológicas herdadas da Geografia Clássica, ainda estão enraizadas na cultura educacional brasileira, conseqüentemente no ensino de Geografia, que nos dias atuais ainda promove práticas que despertam a apatia e desinteresse dos alunos. No entanto, a partir da utilização dos recursos didáticos de forma planejada e articulada as representações sociais dos discentes, constatamos que é possível superar alguns entraves das práticas de ensino

clássicas.

Em relação aos resultados alcançados por meio dos projetos de intervenção pedagógicos, concordamos que as ferramentas didáticas são muito importantes para sistematização e apreensão da disciplina, pois utiliza de metodologias que envolvem o aluno no processo de ensino e aprendizagem, considera suas representações e possibilita espaço para que o estudante cresça intelectualmente.

Nem sempre conseguimos alcançar todos os alunos de uma turma de forma linear, criam-se algumas resistências inicialmente. Ao se constatar tais fatos durante a pesquisa, buscamos levantar conversas sobre as práticas que estavam se desenvolvendo, fazendo com que o aluno percebesse o quanto seria interessante fugir de práticas mnemônicas, e conhecer a Geografia por uma via mais representativa para sua vida cotidiana em sociedade.

Ao utilizar e produzir materiais didáticos como as imagens, fotografia, paródia, mapas, maquetes, entre outros, percebeu-se o quão significativos tornam-se simples ferramentas no processo educacional. Os alunos necessitam de utensílios que chame/prenda sua atenção, somente o livro didático não é capaz de subsidiar os anseios desta nova realidade presentes nas escolas.

Reportando-se ao PIBID, este se configura como um projeto educacional de extrema importância para a formação inicial do docente, que proporciona a plena vivência da sala de aula por meio dos projetos didáticos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da escola básica. O projeto é uma excelente oportunidade para construção da identidade profissional como licenciando em Geografia.

Em relação suporte oferecido pela pesquisa colaborativa no qual se configura a formação como um projeto coletivo, o apoio e orientações da professora orientadora, e no dia a dia escolar, a figura do professor supervisor consolidam as bases para efetivação destes resultados positivos. O trabalho em equipe, planejamentos, orientações, sugestões de leituras promovem a consolidação de uma formação inicial consistente.

As práticas pedagógicas resignificadas sob o viés da pesquisa-ação potencializam o trabalho do professor pesquisador, permitindo a consolidação de práticas mais reflexivas através do estudo das suas próprias experiências. Através dessa metodologia foi possível refletir sobre o caráter contínuo das práticas em sala de aula, e a importância desta conduta.

Nesse sentido este trabalho não pretende esgotar as discussões a respeito destas práticas, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento de metodologias que promovam um ensino de Geografia cada vez mais significativo para os agentes envolvidos nesse processo cíclico que é a educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** Contexto, São Paulo, 2001.
- BULGRAEN, V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>> Acesso em: 10 de Dezembro de 2017.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Papyrus, ed. 17, São Paulo, 2010.
- CASTROGIOVANNI, A.C. SCHAFFER, O; KAERCHER, N; GOULART, L. B; **Um globo em suas mãos: práticas para sala de aula.** Porto Alegre, Penso, 3. ed., 2012.
- _____. SCHAFFER, O; KAERCHER, N; GOULART, L. B; **Um globo em suas mãos: práticas para sala de aula.** Porto Alegre, Penso, 3. ed., 2012.
- ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educação, nº16, p. 180- 191. Curitiba, 2000.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológico.** Olhar de professor, ed. 14, Ponta Grossa, 2005. Disponível em:< <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 20 de novembro de 2017.
- FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático: discurso e saberes.** Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.
- FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis.**In: ____Pesquisa e educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Edições Loyola, São Paulo, 2012.
- PONTUSCHKA, N. N. **Representações e linguagens no ensino de Geografia.** In: ____ . Para ensinar e aprender Geografia. Cortez Editora. São Paulo, 2009.
- SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XVIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>> Acesso em: 04 de dezembro de 2017.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa.* V. 31, fasc. 3, **revista da Faculdade de Educação da USP** (dez) 439-443.

GEOGRAFIA, MICROCEFALIA E INCLUSÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL

*Janiara Almeida Pinheiro Lima
janiara8890@hotmail.com*

*Ana Beatriz Souza de Oliveira
diariodabiela@hotmail.com*

*Cecília Cássia Araújo Inácio
ceciliaar4ujo@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O Brasil passou por uma grave epidemia de microcefalia associada ao ZIKA vírus de novembro de 2015 a maio de 2017, quando foi declarado o fim desta.

Em outubro de 2015, a Secretaria de Saúde de Pernambuco foi comunicada por profissionais da rede de saúde estadual de um aumento do número de casos de crianças nascendo com microcefalia. De imediato, instituímos o Comitê de Operações de Emergências em Saúde (COES) composto por profissionais de diversas instituições: Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS; Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz; Universidade Federal de Pernambuco; Hospital Universitário Oswaldo Cruz, Hospital Barão de Lucena, Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros (Cisam), Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira - IMIP; Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD, e para discussão dos casos e planejamento das ações que deveriam ser deflagradas. Assim, o Estado de Pernambuco foi o primeiro a notificar ao Ministério da Saúde e o primeiro a anunciar e iniciar o protocolo de investigação em todo Brasil. (SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE, Recife, SES, 2015)

Estudando o assunto, alguns questionamentos nos provocaram inquietação: Afinal de contas, o que é a microcefalia? A microcefalia é uma doença nova? Onde e quando ela surgiu? Será que o Zika virus é o único causador da Microcefalia? Quais as suas principais causas?. Ao mesmo tempo refletimos também: E agora, depois do surto de bebês com microcefalia, como será futuramente a vida dessas pessoas? Como elas serão recebidas na escola e na sociedade? Pensando nisso, resolvemos realizar um projeto entre professora e estudantes de ensino médio da Rede Pública do Estado de Pernambuco, com o intuito de esclarecer esses questionamentos e ajudar posteriormente na prevenção do preconceito e do Bullying.

O objetivo geral desse trabalho foi elucidar as dúvidas sobre a microcefalia e ao mesmo tempo criar materiais lúdico-didáticos para auxiliar professores(as) nas aulas a fim de que o

tema da microcefalia seja um vetor para discussão sobre o preconceito e mote para inclusão social e prevenção de ações preconceituosas.

A metodologia empregada para desenvolver esse trabalho tomou como base o método hipotético-dedutivo¹ e contou com duas fases: A primeira consistiu em pesquisa documental e levantamento de mapas e imagens sobre a microcefalia, sua origem, história e causas. A segunda fase deteve-se a pesquisa sobre tipos de materiais didáticos, escolha e definição dos temas ligados a microcefalia preconceito e bullying a serem abordados no material virtual e material concreto; produção do material lúdico-didático.

Como resultados tivemos a produção diários de bordo, HQ's eletrônicos, Quiz, jogos e material de apoio ao professor. Além disso, as etapas da pesquisa foram apresentadas na 22ª e 23ª Feira Internacional Ciência Jovem, respectivamente, em 2016 e 2017.

MICROCEFALIA E ZIKA VÍRUS: origem, história e localização geográfica

A microcefalia é uma doença bastante antiga. Não se sabe ao certo quando ocorreu o primeiro caso de microcefalia no mundo. No entanto, no decorrer as pesquisas, descobrimos uma série de absurdos vividos por pessoas com microcefalia². Nessa primeira fase do trabalho descobrimos que essa doença remonta ao séc. XVI data em que primeiros circos de horrores, mais conhecidos como Freak Shows³, passaram a ocorrer com frequência.

No entanto, Pessoas com microcefalia foram, algumas vezes, vendidas para "shows de horrores" na América do Norte e na Europa no século XIX e no começo do século XX, onde eram conhecidos como *pinheads*, "cabeças de alfinete" em inglês. Muitos eram apresentados

¹ O método hipotético-dedutivo inicia-se com um problema ou uma lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e por um processo de inferência dedutiva, o qual testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela referida hipótese. PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

² Segundo a Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco, a microcefalia não é um agravo novo. Trata-se de uma malformação congênita em que o cérebro não se desenvolve de maneira adequada. Neste caso, os bebês nascem com o perímetro cefálico (PC) menor que o normal, que habitualmente é superior a 33cm. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/noticias/secretaria-executiva-de-vigilancia-em-saude/microcefalia-ses-investigacao-casos-no-estado>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

³ Os Circos dos Horrores, ou Freak Show em inglês, eram muito populares no século XVI, principalmente na Europa, suas atrações principais eram pessoas com deformidades raras, mas eles também costumavam mostrar coisas que hoje são consideradas normais, tais como pessoas tatuadas, gordas, altas, fortes e engolidores de espadas. Disponível em: <http://securioso.com.br/2017/02/16/freak-show-o-circo-dos-horrores/>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

como pertencentes a outras espécies (por exemplo, *monkey man*, "homem-macaco" em inglês) e descritos como um elo perdido entre o homem e o macaco. (Disponível em: <http://www.wikiwand.com/pt/Microcefalia>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016).

Alguns casos chamaram atenção ao longo do tempo devido a exposição destas pessoas na mídia e nos meios de entretenimento, de modo a considerar normal a forma como eram tratados os portadores de microcefalia e de outras deficiências, geralmente expostos a situações ridículas e consideradas depreciativas. Foi possível constatar isso quando estudamos o caso das irmãs gêmeas de Yucatan⁴ (figura 1).



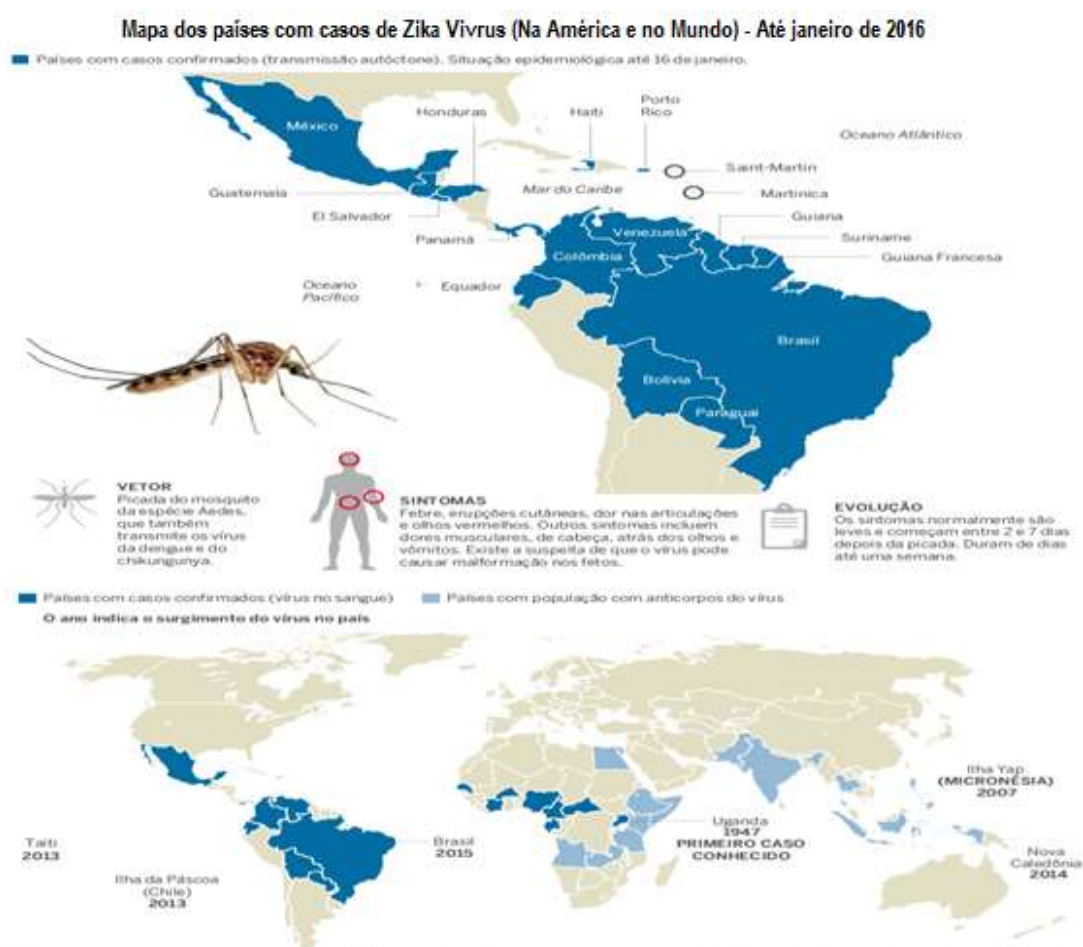
Figura 1: As irmãs gêmeas de Yucatan

Já o Zika vírus tem sua origem na África, numa floresta de nome Zika, localizada em Uganda, país situado na porção central do continente cujo território faz fronteiras com o Sudão (ao norte), Quênia (a leste), Tanzânia (ao sul), Ruanda (a sudoeste) e República Democrática do Congo (a oeste), daí a doença ser nomeada de febre Zika, fazendo referência a seu lugar de origem.

⁴ Jenny Lee Snow e Elvira Snow ficaram muito famosas no mundo dos Freak Shows. As irmãs Snow nasceram com microcefalia, uma desordem de neuro-desenvolvimento caracterizada por um crânio e cérebros anormalmente pequenos. [...] Devido a essa formação as irmãs foram “**emprestadas**” ao Circo, a fim de sustentar a sua família. A irmãs eram apresentadas como “**Pinheads**” e devido a má formação de seus cérebros elas possuíam a mentalidade de crianças e foi essa inocência infantil que encantou multidões e atraiu enorme audiência para as irmãs. No auge de suas carreiras as irmãs Pip e Flip estavam ganhando cerca de 75 dólares por semana, uma quantidade impressionante para época. Disponível em: <http://securioso.com.br/2017/02/16/freak-show-o-circo-dos-horrores/>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

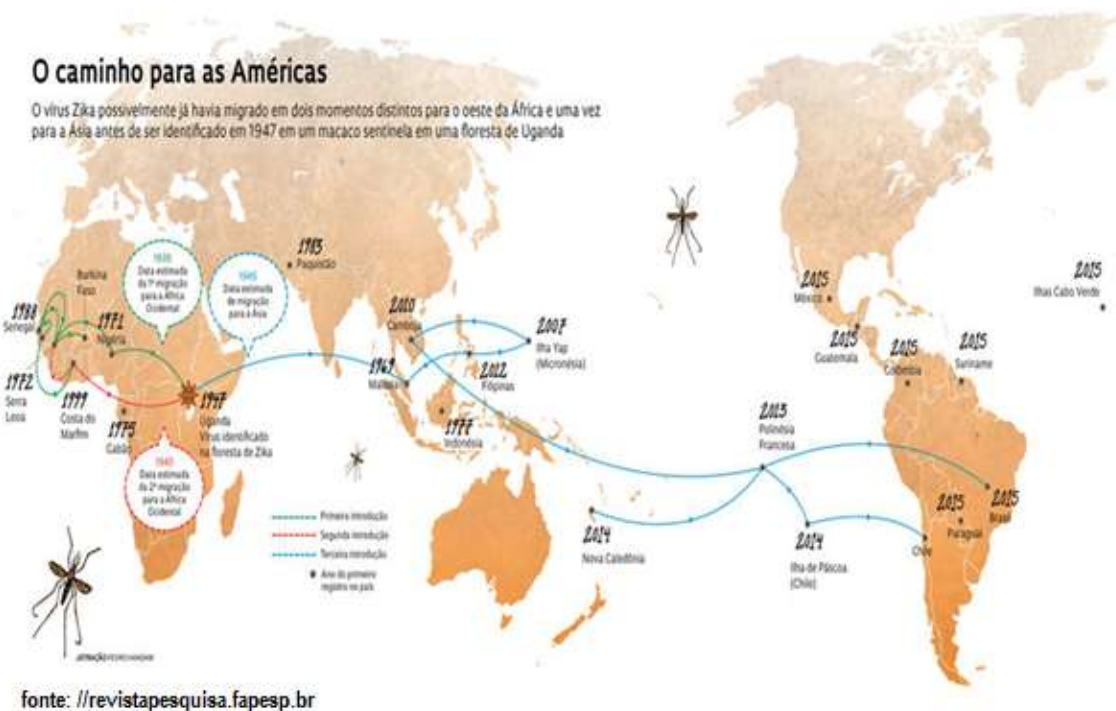
Febre Zika é uma infecção causada pelo vírus ZIKV, transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, mesmo transmissor da dengue e da febre chikungunya. O vírus Zika teve sua primeira aparição registrada em 1947, quando foi encontrado em macacos da Floresta Zika, em Uganda. Entretanto, somente em 1954 os primeiros seres humanos foram contaminados, na Nigéria. O vírus Zika atingiu a Oceania em 2007 e a França no ano de 2013. O Brasil notificou os primeiros casos de vírus Zika em 2015, no Rio Grande do Norte e na Bahia. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016.)

De acordo com o mapa abaixo é possível verificar as áreas de ocorrência do Zika na América e no mundo.



Fontes: Centers for Disease Control and Prevention(CDC), Organização Pan-Americana de Saúde(OPAS), Reuters. EL Pais

A trajetória do Zika vírus pelo mundo até sua chegada ao Brasil pode ser demonstrada segundo o mapa abaixo.



Estudos divulgados no jornal *El País* (2016) (disponível em meio eletrônico) e publicados na revista *The Lancet*, “indicam que o Zika americano não pertence à linhagem africana (continente onde se descobriu o vírus em meados do século passado), mas a asiática, de mais recente surgimento”.

Um olhar à árvore filogenética com um mapa do mundo na mão convida a desenhar a rota que o Zika vírus seguiu ou, melhor dizendo, seus vetores, os mosquitos. A origem do genótipo asiático remonta a 1966, com os primeiros casos na Malásia. Mas a cepa americana atual é muito aparentada com a que apareceu na ilha de Yap, nas Carolinas, em 2007. Depois foi a vez da Tailândia e Camboja. Mais tarde, e quase saltando de ilha em ilha, o Zika vírus alcançou as Ilhas Salomão, Vanuatu, Ilhas Cook e a Polinésia Francesa, até chegar à ilha de Páscoa. Os casos seguintes já se deram no continente americano. (El País. Países afetados pelo vírus zika na América. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/19/media/1453237554_446115.html. Acesso em: 30 de janeiro de 2016)

No caso do Brasil, acreditava-se, inicialmente, que o vírus tinha chegado ao país em 2014. No entanto, pesquisas realizadas pela Fiocruz Pernambuco em parceria com a Universidade de Glasgow e divulgadas recentemente nos meios de comunicação indicam que “O vírus da Zika, associado a um aumento de nascimentos de crianças com microcefalia no Brasil em 2015, chegou muito provavelmente ao país vindo do Haiti no fim de 2013 e não durante a Copa do Mundo de 2014”.

Segundo a Fiocruz, “Até agora se acreditava que o vírus havia chegado ao país durante a Copa do Mundo de 2014, trazido por turistas africanos, ou durante o campeonato mundial de canoagem no Rio de Janeiro, em agosto do mesmo ano, do qual participaram esportistas de países do Pacífico afetados pelo vírus”.

ENTENDENDO A MICROCEFALIA

Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) entende-se por microcefalia uma doença considerada como má formação congênita em que o perímetro cefálico do bebê é menor ou igual a 33cm, Segundo padrões específicos que buscam padronizar os critérios para a identificação da má formação congênita, o Ministério da Saúde decidiu desde 9 de março de 2016, adotar as seguintes normas da OMS:

Para menino, a medida será igual ou inferior a 31,9 cm e, para menina, igual ou inferior a 31,5 cm. A mudança está de acordo com a recomendação anunciada recentemente pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e tem como objetivo padronizar as referências para todos os países, valendo para bebês nascidos com 37 ou mais semanas de gestação. (BOGAZ, Agência Saúde, 16 de março de 2016)

Até bem pouco tempo eram notificados poucos casos de microcefalia e estes não tinham grande repercussão mundial e nem tampouco no Brasil. Segundo estudo desenvolvido pela FAPESP em 2016 “De 2000 a 2014 o sistema de saúde brasileiro detectava, em média, 164 casos de microcefalia por ano” (ZORZETTO, R. p.16, v.241).

Contudo, esse problema tomou notoriedade quando o número de bebês com microcefalia aumentou substancialmente no nordeste Brasileiro no final de 2015. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde e da Organização Pan-Americana de Saúde os números de casos no Nordeste se multiplicaram 20 vezes. Isso ocorreu ao mesmo tempo em que o país viveu um surto de doenças provocadas pelo mosquito *Aedes Aegypti*, com destaque para a febre Zika.

Em 1 dezembro de 2015, a OMS e a Organização Pan-Americana de Saúde emitiram um alerta aos países e reconheceram a epidemia do Zika vírus, chamando atenção para a sua relação com a microcefalia em bebês. Segundo o Dr. Marcos Espinal, diretor do departamento de doenças comunicáveis da Organização Pan-Americana de Saúde, em entrevista telefônica a BBC Brasil,

“Há uma conexão entre as duas coisas, mas causalidade é uma outra história. Não podemos dizer 100% que é só o zika vírus a causa da microcefalia, ela

pode ser atribuída a diversas questões. Há uma conexão porque há um evidente aumento nos casos de microcefalia no Brasil ao mesmo tempo em que há um surto de zika no país.” (WENTZEL, 2015)

CAUSAS DA MICROCEFALIA

A microcefalia tem muitas de suas causas ligadas a questão da falta de cuidados das mulheres durante a gestação no que diz respeito a seu comportamento, mas, principalmente a contaminação por doenças⁵. A febre Zika foi mais uma doença a provocar a microcefalia, só que desta vez em grande escala. Por isso, a microcefalia esteve mais associada a ela entre 2015 e 2017, principalmente por causa da grande repercussão nacional.

No entanto, segundo o organograma abaixo, é possível verificar que outras doenças e ações/fatores ambientais também podem desencadear a má formação cerebral em bebês.

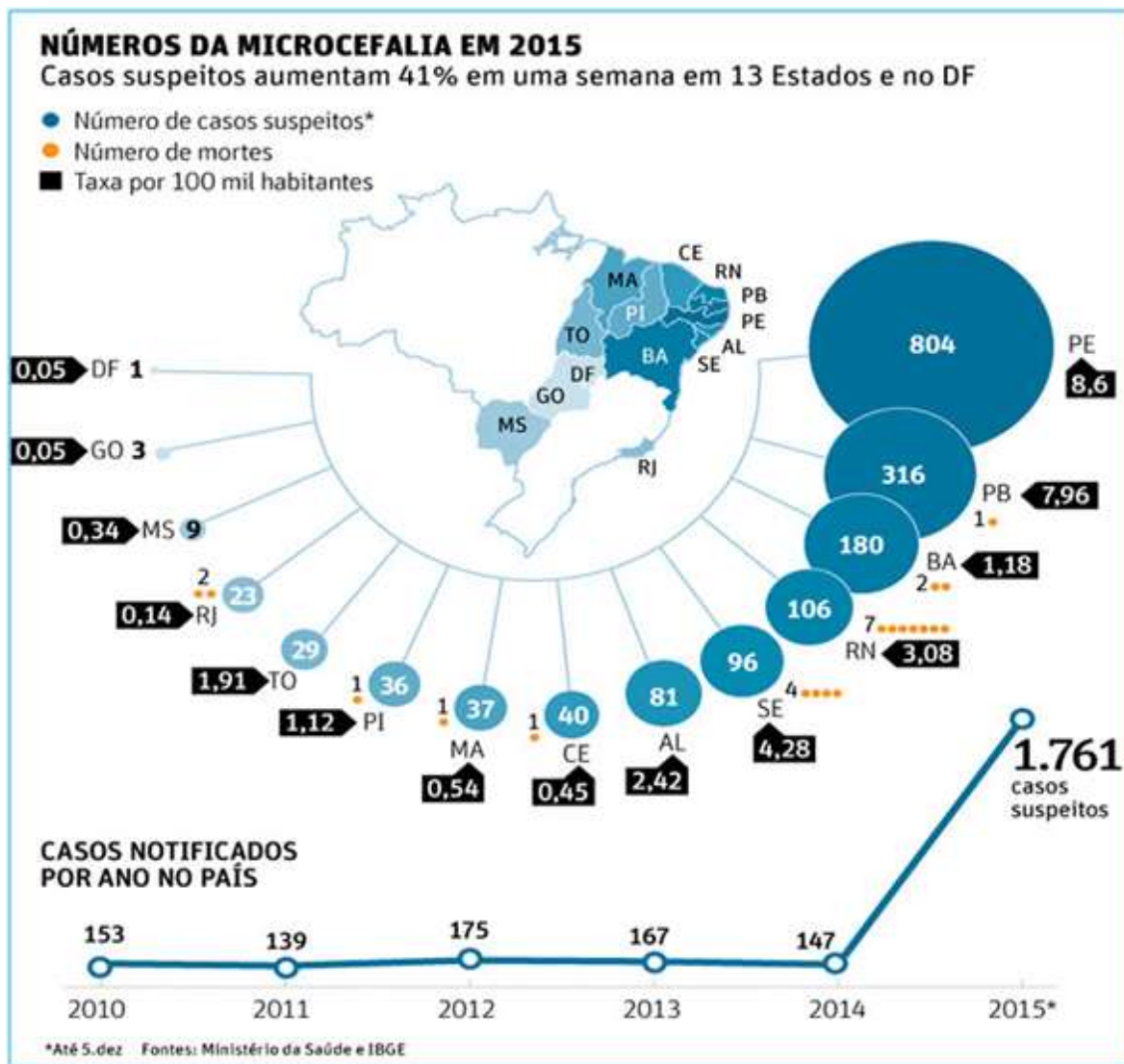


Figura 2 - Organograma das causas da Microcefalia

Números da microcefalia

De acordo com os primeiros dados divulgados, é possível verificar, no mapa abaixo, os números de casos suspeitos, de mortes por microcefalia, em relação a cada 100 mil habitantes em 2015.

⁵ Algumas vezes, infelizmente, a mãe, no decorrer dos nove meses, é acometida por alguma doença ou faz uso de substâncias que não deveriam ser usadas nesse período, o que faz com que a criança apresente problemas graves de desenvolvimento. Um desses problemas é a **microcefalia**, uma anormalidade que pode ter causa genética, mas também pode ser desencadeada por fatores ambientais. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/microcefalia.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.



Fontes: Ministério da Saúde e IBGE. Até dezembro de 2015.

Em Pernambuco, o mapa divulgado pela Secretaria de Saúde em 2016, indica o número de casos de microcefalia por Gerência Regional de Saúde. O levantamento foi feito com base nos registros encaminhados pelos hospitais às Secretarias de saúde desde que o surto de microcefalia se estabeleceu no país e os casos passaram a ser notificados. Sendo a primeira notificação feita por médicos pernambucanos do Hospital Oswaldo Cruz.

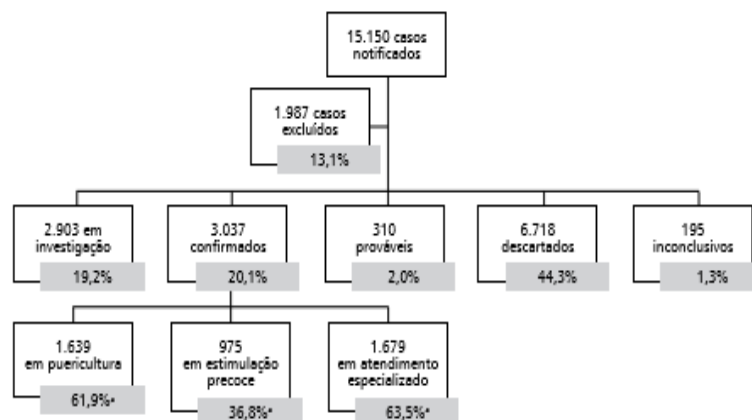


Fonte: Secretaria de Saúde. Governo do Estado de Pernambuco. 2016.

Segundo informação divulgada pelo Ministério da Saúde em novo Boletim epidemiológico de 2018, é possível verificar a porcentagem de casos notificados por região e por estado. Essas informações foram acrescentadas ao projeto, uma vez que faz-se mister manter dados de relevância social como estes os mais atualizados possíveis. Assim, o novo boletim divulgou as seguintes informações:

A maioria dos casos notificados até a SE 48/2017 concentra-se na região Nordeste do país (60,7%), seguindo-se as regiões Sudeste (23,8%) e CentroOeste (7,3%). Os cinco estados com maior número de casos notificados são Pernambuco (16,9%), Bahia (16,2%), São Paulo (9,0%), Paraíba (7,4%) e Rio de Janeiro (7,4%). (BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO DO MINISTERIO DA SAÚDE, Nº 3, Volume 49, 2018. p. 1)

Ainda neste documento, também é possível observar os dados noticiados sobre a mortalidade causada por microcefalia conforme organograma abaixo:



Fonte: Registro de Eventos em Saúde Pública (RESP-Microcefalia). Dados extraídos em 07/12/2017 às 10h (horário de Brasília).
Dados sujeitos a alteração. As informações de atenção à saúde declaradas pelas Unidades da Federação (UFs) possuem diferentes datas de referência.
*Percentual calculado em relação ao total de casos confirmados de recém-nascidos e crianças, exceto os que evoluíram para óbito (n=2.646).

Fonte: Boletim Epidemiológico, volume 49, nº3, 2018.

Inclusão e educação interdimensional

A temática da inclusão social, neste trabalho, foi fruto de uma indignação preocupação com a forma como futuramente as crianças com microcefalia seriam tratadas, especialmente no ambiente escolar, uma vez que é percebido cotidianamente o tanto de fragilidades no estabelecimento das relações humanas com aqueles que são diferentes.

Mas, afinal o que é inclusão e como ela se protagoniza no cenário cotidiano? No caso das pessoas com microcefalia, foi possível perceber que essa inclusão social, ao longo da história, se deu a partir de uma visão depreciante do indivíduo de maneira que sua aparência diferente rendia dinheiro e pouca ou nenhuma dignidade.

Ainda hoje, séries de TV se inspiram nos Freak Shows, como é o caso da série Norte Americana “American Horror Story”, e de maneira camuflada pela proposta que apresentam, reproduzem o que os circos de horrores faziam. A diferença é que estas agora usam a televisão a fim de levar entretenimento ao público, agindo, portanto, do mesmo jeito que os Freak Shows faziam. Contudo, para disfarçar essa abordagem preconceituosa e estigmatizante, usam argumentos como a criatividade do seriado e a “inspiração” em fatos reais do passado, para no presente continuar a usar deliberadamente as pessoas com deficiência com o seu consentimento e/ou de seus familiares, em troca de um pseudo-reconhecimento e remuneração. Como é o caso do personagem Pepper, inspirado na história

das irmãs gêmeas de Yucatan, que também apareceram em um filme intitulado *Freaks*, em 1932. (Rocha, 2014)



Figura 3- Gêmeas de Yucatan e personagem Pepper inspirado nelas no seriado *American Horror Story: Freak Show*

Assim, a fim de que eventos aparentemente inocentes como estes sigam a protagonizar ações na sociedade, buscamos evidenciar a necessidade de esclarecimento diante do problema da microcefalia e ao mesmo tempo incentivar o ambiente escolar para que tais ações possam estimular o respeito ao próximo e a dignidade humana. Pois, segundo LODI (2003) “As mudanças no entendimento e nos valores apresentados às crianças durante seus anos de formação em ambientes educacionais podem ter grande impacto no futuro de nossa sociedade e do mundo em que vivemos”.

Assim, corroborando esse pensamento, a ideia que tivemos foi criar materiais para serem utilizados por professores, junto a estudantes das series iniciais e finais do ensino fundamental, a partir de informações sobre a microcefalia e também sobre a temática da inclusão social e prevenção ao Bullying e ao preconceito.

Desse modo, a segunda etapa do projeto de pesquisa debruçou-se sobre esse aspecto e na perspectiva de ajudar na promoção da inclusão social das crianças com microcefalia.

A inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio, equidade e autorização, não é uma tendência, um processo ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implementados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la. Não haverá um

conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais que serão orientadas pelo tipo de sociedade na qual queremos viver. (LODI, Lucia Helena, 2003. 6 v.: il. p. 15-16)

No entanto, ao mesmo tempo em que o grupo de trabalho investigava a melhor forma de fazer esse tipo de abordagem a educação interdimensional⁶ se materializava com as ações protagonistas desenvolvidas pelos estudantes. Percebeu-se que, proporcionar ao estudante de ensino médio uma educação interdimensional é levá-lo para além da sala de aula. É possibilitar espaços de pesquisa e de debate, onde não só a iniciação científica faz com que ele possa alçar novos caminhos para um conhecimento holístico e crítico. Mas também, para que este possa pensar em ações para um mundo melhor e para ajudar a sociedade a partir do seu lugar de observação e de convivência, com ações possíveis de serem realizadas no cotidiano no qual está inserido como a rua onde mora, a comunidade onde vive, a escola e a família.

Desenvolver a atitude solidária, enxergar o problema dos outros e ser sensível a ponto de buscar ajudar e propor possíveis soluções, são formas de estimular uma educação interdimensional, que transborda para além dos muros da escola e faz diferença na vida de quem a recebe.

Considerando ainda que a educação interdimensional provoca o educador e o educando de forma a repensar-se como ser humano, a rever conceitos e ações ligados ao exercício da cidadania, é preciso entender que levar o estudante a olhar ao seu redor, enxergar os problemas e buscar soluções para eles é exercitar o que propõe Paulo Freire (1996) em sua pedagogia da autonomia, o que propõem os pilares da educação (aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer) e também ao que propõem as próprias leis brasileiras ligadas as ações da cidadania como a Constituição Federal Brasileira (1988) nos art. 23, inciso II e, XIV art. 24. em defesa da pessoa com deficiência, e a Declaração Universal dos direitos Humanos (1948).

RESULTADOS

A segunda parte do trabalho, em consonância com as pesquisas sobre a inclusão social, também esteve direcionada a pesquisa didático-pedagógica, o que proporcionou a

⁶ Segundo Costa (2008) Entende-se por educação interdimensional, aquela cujos princípios visam proporcionar ao estudante e ao professor-educador um maior entendimento da vida prática e da sociedade. É um conceito desenvolvido pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa. Para ele a formação cidadã vai além da dimensão do LOGOS (Ciência/racionalidade), ligada as disciplinas escolares e a vida prática, mas também integra outras dimensões humanas como o PATHOS (sentimentos), o EROS (corporeidade) e o MITHO (espiritualidade), de modo a transbordar do ser humano e sua existência individual à sociedade.

produção do material. Assim, como resultados desse trabalho desenvolvemos duas HQ's eletrônicas: a primeira criada em 2016, explica o que é a microcefalia e a outra, feita em 2017, explica sobre a inclusão social de pessoas com microcefalia, em histórias curtas e que permitem o debate transversal incluindo diversas disciplinas. Adicionamos um QR-code para cada uma das HQ's, a fim de que pudessem ser baixadas e compartilhadas.



Figura 4- HQ Conhecendo a microcefalia
(2016)



Figura 5- HQ Microcefalia e inclusão social
(2017)

Depois, realizamos as entrevistas com professores e psicopedagogos da rede municipal de ensino do Recife. Com base nelas, criamos dois *quebra-cabeças* a partir de imagens previamente selecionadas e de domínio público na internet, com o intuito de atender os mais diversos públicos e principalmente o público do ensino fundamental e infantil, permitindo aprender brincando.

Foi criado um *Quiz* (jogo de perguntas e respostas) sobre a microcefalia, o Zika Vírus e a inclusão social. Onde este, requer um estudo prévio do tema a fim de que seja uma maneira de avaliar de forma lúdica a aprendizagem dos estudantes e proporcionar posterior debate e produções diversas (textos, desenhos, vídeos, etc).

Desenvolveu-se também um *caça-palavras de sinônimos* que trata sobre significados e sinônimos de inclusão e exclusão social e *palavras-cruzadas* sobre o tema da microcefalia, a fim de estimular o raciocínio e interação com a nossa língua materna ao mesmo tempo em que se promovem ações de conscientização.

Para os(as) professores(as), foi criada a *nuvem de palavras* (figura 6) que consiste em um banner que pode ser reutilizado como uma lousa em forma de nuvem, para iniciar o trabalho de conscientização a partir de um *Brainstorming*⁷, sobre a microcefalia e a inclusão

⁷ *Brainstorming* significa tempestade cerebral ou tempestade de ideias. É uma expressão inglesa formada pela junção das palavras "brain", que significa cérebro, intelecto e "storm", que significa tempestade. O *brainstorming* é uma dinâmica de grupo que é usada em várias empresas como uma técnica para resolver

social, fazendo o recorte que desejar.

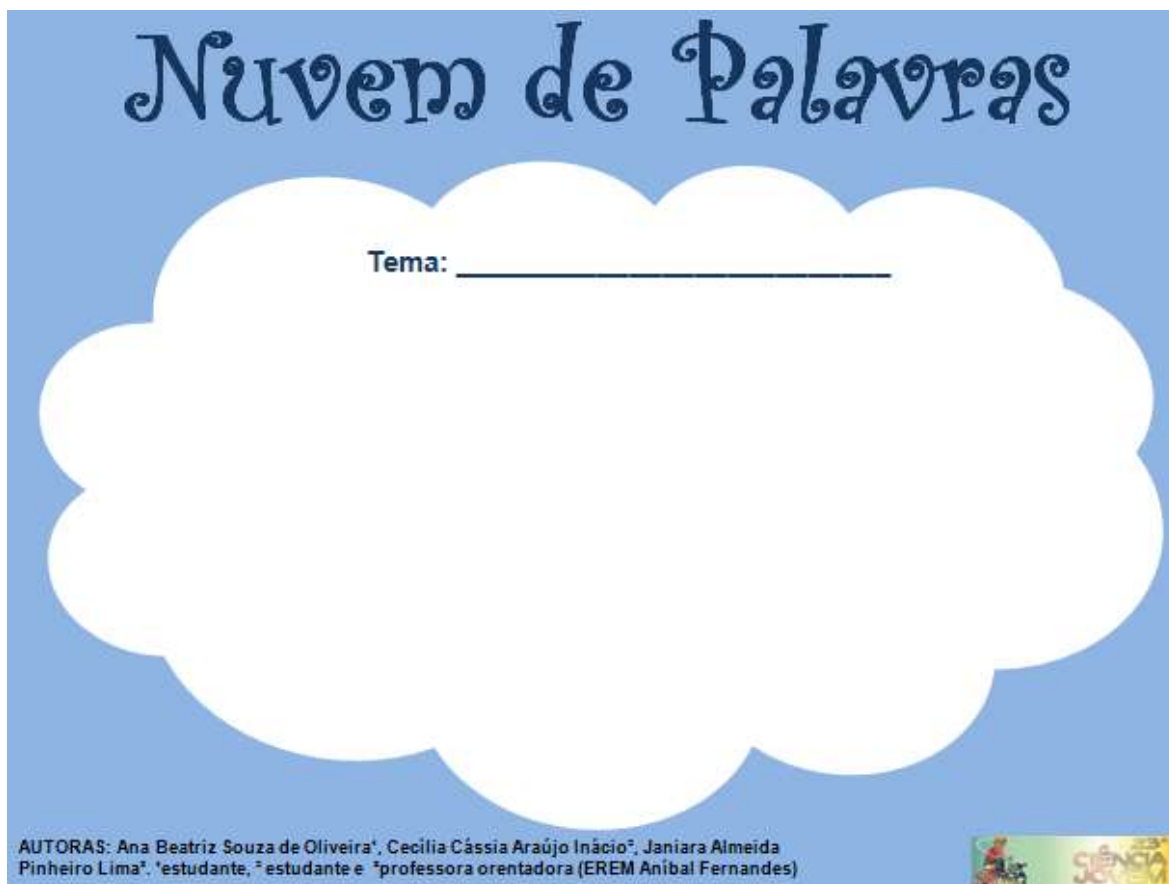


Figura 6: Nuvem de palavras

Os dois anos de pesquisa foram registrados em diários de bordo. A pesquisa também foi exposta em 2016 e 2017 na 22ª e 23ª Feira Internacional Ciência Jovem, respectivamente, como trabalhos de iniciação científica na categoria Incentivo à Pesquisa, destinada a expor trabalhos desenvolvidos por professores (orientadores) e estudantes de Ensino Médio.

CONCLUSÕES

Verificamos ao pesquisar sobre a relação Zika vírus x Microcefalia, que ela pode ter diversas causas. Segundo ZORZETTO (2016),

Um bebê pode nascer com o cérebro pequeno demais por causa de uma série

problemas específicos, para desenvolver novas ideias ou projetos, para juntar informação e para estimular o pensamento criativo. *Brainstorming* é um método criado nos Estados Unidos, pelo publicitário Alex Osborn, usado para testar e explorar a capacidade criativa de indivíduos ou grupos, principalmente nas áreas de relações humanas. (Significado de Brainstorming. Disponível em: <https://www.significados.com.br/brainstorming/>. Acesso em: 15 de setembro 2017)

de defeitos genéticos – há pelo menos 16 genes conhecidos associados ao problema. Mas também pode ter microcefalia em consequência de razões ambientais, como o consumo de álcool ou exposição a produtos tóxicos na gestação, ou de uma série de infecções, como as causadas pelo vírus da rubéola e do herpes, pelo parasita da toxoplasmose ou pela bactéria da sífilis.

Porém, [...] “existe uma associação inequívoca entre a infecção por Zika na gestação e o nascimento de bebês com microcefalia e há uma perfeita plausibilidade em atribuir parte do aumento de casos ao vírus” (MASSAD, 2016, In: Pesquisa FAPESP, 241, pg. 19). No Nordeste brasileiro, informações divulgadas em revistas científicas, mostram que os casos estão atrelados ao patógeno. Pernambuco foi o estado com o maior número de casos confirmados. E, o alerta emitido a OMS partiu dos médicos pernambucanos⁸.

Percebemos que os dados divulgados destoam da realidade uma vez que muitos casos deixaram de ser notificados pela inicial dificuldade em diagnosticar e classificar os bebês que tinham microcefalia. No entanto, é inegável que o número de casos que acometeram o país provocaram pânico na maioria das mulheres que ficaram gestantes neste período, fazendo com que algumas saíssem do Brasil para terem seus bebês em países livres da contaminação por Zika. Além disso, foram geradas muitas dúvidas e incertezas sobre como evitar a contaminação.

Segundo os dados mais recentes divulgados no Boletim epidemiológico da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde em janeiro de 2018, “foram confirmados 3.037 casos entre 8 de novembro de 2015 e 2 de dezembro de 2017”.

Durante a pesquisa foi possível verificar o que a falta de zelo com as pessoas deficientes podem provocar, em maior ou menor grau, uma reprodução dos Freaks Shows com roupagens modernas, mas que ainda ocasionam uma depreciação e pejoração dessas pessoas, instigando, de forma camuflada um preconceito latente.

Mas, ainda assim, foi possível verificar também, que a organização da sociedade civil em resposta a ausência e/ou ineficácia das ações governamentais diante de problemas de saúde como epidemias, faz com que a mobilização social dos agentes inseridos diretamente no problema fazem a diferença na resolução dos problemas. Isso foi verificado com a criação da “UMA” (União de mães de anjos), ONG criada por mães com bebês que nasceram com microcefalia, em Pernambuco, em

⁸ A suspeita da conexão do Zika com a microcefalia, algo inédito no mundo, surgiu em outubro. Um mês antes a neurologista pediátrica Vanessa Van Der Linden começou a identificar um aumento incomum nos casos de microcefalia no Hospital Barão de Lucena, onde trabalha no Recife, e notificou a Secretaria de Estado da Saúde de Pernambuco. Em seguida o pesquisador Carlos Brito, da Universidade Federal de Pernambuco, sugeriu que o Zika poderia estar por trás dos casos e o problema foi comunicado ao ministério, que notificou a Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2016/01/12/zika-o-virus-que-pegou-o-pais-de-surpresa/>. Acesso em: 1/1/2017.

decorrência da epidemia de Zika vírus e que conseguiram chamar atenção para o problema que estavam passando e mobilizar a sociedade para realização de doações, inicialmente, e de ações por parte do poder público, para sanar os problemas psicomotores e demais conseqüências da Zika em seus filhos (as). Assim, os bebês passaram a ter uma equipe médica multidisciplinar dos hospitais como o Oswaldo Cruz e redes associadas, realizando várias ações para diagnosticar e solucionar os problemas motores, de visão de audição e dentre outros.

Do mesmo modo, descobrimos depoimentos de pessoas com microcefalia que tem uma vida normal e que conseguiram enfrentar as dificuldades e o preconceito e hoje tem uma profissão, como é o caso da Jornalista e musicista Ana Carolina Cárceres, que tinha sido desenganada pelos médicos e que superou todas as expectativas e limites que a microcefalia acarretou a ela durante os primeiros anos de suas infância.

Diante de tudo que foi pesquisado e aprendido, foi por meio da necessidade de ajudar a disseminar as informações e esclarecimentos acerca da microcefalia, a fim de contribuir para prevenção do Bullying, do preconceito e da exclusão social, que esta pesquisa buscou nos preceitos da educação interdimensional e da importância da pesquisa que transborda da escola para a sociedade, promover ações de para conscientização sobre a importância da inclusão social, do respeito ao próximo, as diferenças e à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO. **Monitoramento integrado de alterações no crescimento e desenvolvimento relacionadas à infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infecciosas, até a Semana Epidemiológica 48 de 2017.** Secretaria de Vigilância em Saúde – Ministério da Saúde Volume 49. N° 3 – 2018.

BOGAZ, Camila. **MICROCEFALIA:** Brasil adota recomendação da OMS para microcefalia Agência Saúde. Publicado: Quarta, 09 de março de 2016, 22h27 | Última atualização em Sexta, 13 de Maio de 2016, 22h42. Disponível em: <http://combateaedes.saude.gov.br/pt/noticias/398-brasil-adota-recomendacao-da-oms-e-reduz-medida-para-microcefalia>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Educação - Uma perspectiva para o século XXI.* Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

DEFINIÇÕES DA WEB. **PINHEAD.** Disponível em: <http://pt.gdict.org/definir.php?palavra=pinhead>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2016.

EL PAÍS. **Genética indica origem polinésia do zika vírus.** Madri, 2016. Disponível em:

http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/20/ciencia/1453306815_530834.html. Acesso em: 13 de março de 2016.

_____. **Países afetados pelo vírus zika na América.** Madri, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/19/media/1453237554_446115.html. Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

G1. **Casos de malformações relacionadas ao zika passam de 3 mil no Brasil.** Publicado em: 30 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/zika-virus/noticia/casos-de-malformacoes-relacionadas-ao-zika-passam-de-3-mil-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

LODI, Lucia Helena (coord. geral). **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. 6 v.: il.

Microcefalia. Disponível em: <http://www.wikiwand.com/pt/Microcefalia>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cartilha de informações ao público.** v.2, MEC, 2016. PRESSE, France. **Zika que chegou ao Brasil veio provavelmente do Haiti, diz Fiocruz.** Publicado em: 16 de agosto de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/zika-virus/noticia/2018/08/16/zika-que-chegou-ao-brasil-veio-provavelmente-do-haiti-diz-fiocruz.ghtml>. Acesso em: 20/8/2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

ROCHA, Leonardo. **Conheça as pessoas reais que inspiraram American Horror Story: Freak Show.** Megacurioso. Publicado em: 17 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/seriados/48018-conheca-as-pessoas-reais-que-inspiraram-american-horror-story-freak-show.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE DE PERNAMBUCO. **O que é microcefalia?** IN: Microcefalia: SES investiga casos no estado. Recife, SES, 2015. Publicado em: 1 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/noticias/secretaria-executiva-de-vigilancia-em-saude/microcefalia-ses-investiga-casos-no-estado>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/ec_inclu.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

Significado de Brainstorming. Publicado em: 16 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.significados.com.br/brainstorming/>. Acesso em: 15 de setembro de 2017.
ZORZETTO, R. Incertezas sobre a microcefalia. São Paulo: Pesquisa FAPESP, nº 241, março 2016, pg.14-21.

_____. **Zika: o vírus que pegou o país de surpresa.** ed. 239 | janeiro 2016.
Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2016/01/12/zika-o-virus-que-pegou-o-pais-de-surpresa/>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

WENTZEL, Marina. **OMS emite alerta global sobre Zika vírus e reconhece relação com microcefalia.** Publicado em: 1 de dezembro de 2015. Disponível Em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151201_alerta_oms_zika_rm. Acesso em: 26 de abril de 2016.

A UTILIZAÇÃO DA ROBÓTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO DO PIBID

*Jéssika Mírrlla Farias de Sousa
jessikamiirllafarias@gmail.com*

*Juliana Nóbrega de Almeida
julianageografia@yahoo.com.br*

*Josandra Araújo Barreto de Melo
ajosandra@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

Como *locus* para o desenvolvimento da pesquisa, foi levado em consideração os avanços tecnológicos, onde vivemos em mundo cada vez mais globalizado, onde as informações chegam a diferentes escalas em um curto tempo, considerando também os diversos avanços tecnológicos como celulares mais eficientes, computadores, o desenvolvimento de aplicativos que buscam facilitar a vida das pessoas, assim como jogos de ação, aventura, educacionais, dentre outros.

Diante dessa realidade, esses avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes na vida de nossos alunos, porém não estão presentes no contexto escolar, uma vez que poucas escolas de ensino público possuem sala de informática ou utilização de wi-fi para dispositivos móveis, podemos considerar também que muitos professores que compõem o corpo docente da escola, não foram preparados para fazer a utilização desses recursos tecnológicos em suas aulas.

Nesta perspectiva, ainda é comum encontrar nas escolas brasileiras um ensino de Geografia fragmentado em que os professores ainda fazem utilização de uma metodologia arcaica, pouco condizente com as transformações em curso na sociedade, usando o livro didático como único recurso, tornando as aulas cansativas, acarretando a necessidade de repensar o ensino, a partir da criação de estratégias inovadoras. Por outro lado, muitos discentes, por consequência da metodologia tradicional utilizada pelos professores, se acomodam não buscando auxílio a fim melhorar as aulas, tornando-se alunos desinteressados, constituindo uma relação de causa e efeito, com consequências negativas para o ensino como um todo.

Buscando analisar essa realidade das escolas públicas brasileiras, a universidade nos

cursos de licenciatura proporciona a um grupo seletivo de alunos participar de projetos como o PIBID, que tem como objetivo inserir os licenciandos nas escolas proporcionando uma vivência mais efetiva com o seu futuro campo de atuação.

O Subprojeto de Geografia no âmbito do PIBID/UEPB trabalha no sentido de dinamizar as aulas, através da atuação dos bolsistas com intervenções nas aulas da disciplina, levando para as salas de aulas nas escolas básicas novas alternativas didático-pedagógicas, objetivando a desconstrução de alguns estereótipos criados para a disciplina de Geografia, muitas vezes, motivados pela utilização de metodologias impróprias para o ensino do componente.

O ensino e as pesquisas desenvolvidas no projeto têm por fim permitir que o estudante de licenciatura perceba essas dificuldades a serem enfrentadas durante sua vida profissional, bem como adquira experiência, afinal, como aprender o que não se consegue vivenciar apenas com a teoria oferecida pela universidade? É necessário que se superem problemas existentes no âmbito educacional, a exemplo de como incorporar a vivência dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, utilizando os elementos do cotidiano para a construção dos conceitos geográficos, haja vista ser evidente a importância dessa disciplina na vida dos alunos, contribuindo em sua formação e dando subsídios para a compreensão das relações existentes no espaço geográfico, na relação entre sociedade e natureza.

Neste sentido, o projeto tem como objetivo proporcionar aos licenciandos a prática no seu futuro campo de atuação, possibilitando novas experiências e desafios a serem enfrentados, comprovando que a sala de aula é o lugar em que se descobre que não existem fórmulas prontas para ensinar, sendo o único ambiente pelo qual os licenciandos poderão adquirir experiências. Considerando que a escola passa a ser o campo para o desenvolvimento de pesquisas, buscando resultados que podem ser revertidos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Mediante o exposto, o presente artigo objetiva apresentar a metodologia utilizada a partir da robótica enquanto recursos didáticos para entender as diferentes fontes de energia no âmbito do Subprojeto Geografia/PIBID/UEPB, a partir de experiências vivenciadas nas escolas públicas da cidade de Campina Grande - PB, a Escola Estadual Severino Cabral, com turmas de Ensino Médio, analisando a importância e a aplicabilidade do projeto de intervenção no ensino de Geografia, possibilitando para o licenciando uma maior aproximação com o futuro campo de atuação, podendo unir a teoria à prática, colaborando para formação acadêmica.

A ESCOLA ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA PARA LICENCIANDOS

A Geografia escolar constitui um campo de investigação tanto para os próprios educadores nas escolas, quanto para os licenciandos, que podem utilizar todo o ambiente escolar como campo de pesquisa. Como afirma Pimenta (2010, p. 48), as pesquisas nessa área têm caminhado dos estudos sobre as salas de aulas, preocupadas em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares.

Nesse contexto, a pesquisa não está apenas relacionada aos conteúdos específicos, numa perspectiva acadêmico-científica. No ambiente escolar, também se faz pesquisas, relacionadas ao ensino, metodologias e tudo que pode melhorar ou que está prejudicando a educação, conforme destacam Pimenta e Lima (2010):

Não inclui apenas a críticas ao contexto social em que se dá a ação educativa. Assim, reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula, perspectiva essa restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos (ibidem, p. 52).

A escola não é apenas um espaço para o ensino, mas também de observação e pesquisa, está relacionado a tudo o que é produzido no ambiente da escola e da disciplina, haja vista ser o professor o pesquisador de sua prática.

O principal objetivo de inserir a pesquisa nas escolas é pela busca de possibilidades para inovação na educação, como a importância da utilização de novas estratégias e recursos didáticos, principalmente tecnológicos que, muitas vezes, não estão incorporadas no contexto da escola. Ainda é visível a centralização nos conteúdos do livro didático, perdendo sua consistência por ser utilizado como única fonte de informação, sendo colocado como prática para todos os conteúdos, não mostrando os aspectos reais do cotidiano, para que se possa discutir a partir do entorno local dos discentes, tão importantes para o ensino e aprendizagem, conforme destacam Furlanetto et. al. (2007):

As apropriações culturais ou as aprendizagens mais significativas de caráter mais vivo são as que ocorrem graças às vivências diretas de que temos em nossos encontros com o mundo da natureza, das pessoas, ou dos objetos culturais, ou seja, aquelas que são os resultados de nossos confrontos constantes e diretos com o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais e as condensações de culturas (obras de arte, as instituições, etc.) (ibidem, p.36).

Nesta perspectiva, o projeto PIBID para os licenciandos do curso de Geografia é uma possibilidade de pesquisa no seu futuro campo de atuação, pois amplia a sua vivência na escola, buscando iniciativas e possibilidades com propostas metodológicas para a melhoria do processo ensino e aprendizagem para, assim, mudar a realidade do ensino de Geografia.

ESTRATÉGIAS PARA DINAMIZAR O ENSINO DE GEOGRAFIA

Viabilizar o aprendizado do aluno é a principal meta do professor. Assim, a fim atingir seus objetivos e promover a interação entre e com os alunos é preciso tornar o aprendizado significativo, possibilitando tornar os alunos cidadãos capazes de associar os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar ao seu contexto social. Nessa perspectiva, o professor deve ter bem claras as concepções metodológicas que fundamentam sua prática, como foi evidenciado por Paiva et al (2013):

Nesse caso, ao professor, é incumbido o papel de sistematizar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos a partir de seu contexto social, proporcionando atividades dirigidas e orientadas, a fim de garantir um novo significado à sua existência, seja grupal e individual. Pelo exposto, tornou-se salutar a construção desse texto, uma vez que consideramos ser relevante a didática, enquanto instrumento, para o processo de ensino e aprendizagem. Isto porque a prática pedagógica efetivamente produz frutos quando o ensino é encarado como uma ação sistemática, que tem um foco traçado, métodos escolhidos e recursos adequados a serem utilizados (Ibidem, p.01).

A metodologia dos professores regentes pode envolver o uso do método tradicional com perspectivas inovadoras, buscando a interação de ambos, promovendo o entendimento do conteúdo de forma mais dinâmica, ou seja, utilizar-se de técnicas que possam ajudá-las em seu exercício profissional. Muitas vezes, o ensino está ainda muito limitado ao processo tradicional, fazendo como único recurso para reprodução de conhecimento o livro didático, que vem sendo utilizado de forma monótona, possibilitando aulas conteudistas que priorizam a memorização e não a construção do conhecimento e apropriação da aprendizagem por parte do educando.

Tendo em vista o método de ensino tradicional ainda muito presente nas escolas e na prática de diversos docentes, um dos objetivos do PIBID é observar a atuação do professor regente, verificar as metodologias utilizadas e, a partir daí, propor novas estratégias didático-pedagógicas, a fim de superar o cenário em tela. Nessa perspectiva, propõe-se o espaço escolar como local de pesquisa e construção de saberes a serem compartilhados.

No contexto educacional, as ações devem ser previamente planejadas, de modo que os objetivos primordiais de cada abordagem sejam atingidos, assim, pensar em formas de fazê-lo

é imprescindível. O papel desempenhado pelo livro didático nas salas de aula é de muita importância, uma vez que esta é a ferramenta base do trabalho docente. Todavia, o que irá despertar o interesse do educando é, justamente, a criatividade do professor ao utilizar este recurso durante suas aulas.

Este fato pôde ser observado durante o desenvolvimento da pesquisa, momento no qual se buscou diferentes temáticas e recursos didáticos e tecnológicos pra obter aulas mais interativas e dinâmicas em sala de aula, conseguindo instigar as turmas e obter melhores rendimentos no processo ensino e aprendizagem, materializando o que Elza Passini denomina de bons professores:

Sem uma articulação bem-organizada entre conteúdo e forma, a utilização de retroprojetores e da internet pode não contribuir significativamente para que o aluno passe de um conhecimento menor ou empírico para um conhecimento melhorado e sistematizado. Em contrapartida, há bons professores, que, mesmo utilizando a própria voz, giz e o quadro-negro, conseguem envolver os alunos em atividades produtivas na construção do saber científico (PASSINI, 2010, p. 78-79).

O conhecimento não só é transmitido por professores que utilizam recursos tecnológicos em todas suas aulas, mas também por aqueles que elaboram dinâmicas utilizando apenas os materiais escolares que os alunos dispõem, criando uma ferramenta a mais para concretizar o aprendizado da turma, assimilando os conceitos e habilidades de forma participativa.

Diante deste contexto é importante pensar diferentes estratégias para dinamizar o ensino de Geografia, para isso o professor deve planejar suas aulas com antecedência, buscando analisar quais os melhores recursos didáticos a serem utilizados nos diferentes conteúdos trazidos no livro didático.

Neste contexto em que vivemos atualmente da inserção da tecnologia no nosso dia a dia, também se faz necessário incorporá-la no espaço escolar, uma vez que a maioria dos alunos ali presentes dominam diferentes ferramentas tecnológicas. Então, para chamar a atenção desse aluno para conteúdos pouco atraentes em relação aos seus aparelhos celulares, se faz necessário utilizar desses recursos tecnológicos para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e participativas.

A partir desta análise, o professor deve fazer a utilização de novas metodologias, recursos didáticos e tecnológicos, proporcionando aos alunos diferentes formas de aprender os conteúdos geográficos, possibilitando um ambiente escolar muito mais atraente aos discentes.

METODOLOGIA

A escola Severino Cabral está localizada na Rua Compositor Noel Rosa no bairro de Bodocongó, Campina Grande – PB. A escola atende alunos do próprio bairro e outros como, Ramadinha e Malvinas. De acordo com a figura 1 pode-se observar a fachada da escola.



Figura 1: Fachada da escola Severino Cabral. Fonte: Sousa, J. M. F. de (2016).

A escola participante da pesquisa é bastante ampla, com uma estrutura favorável para o desenvolvimento das atividades escolares, ofertando apenas o ensino Médio. Possui uma quadra de esportes utilizada nas aulas de educação física, secretaria, diretoria e sala dos professores. Foi possível observar alguns corredores que dão acesso salas de aula. De acordo com a figura 2 é possível observar alguns desses espaços.



Figura 2: Representação dos espaços escolares. Fonte: Sousa, J. M. F. de (2016).

Diante de todas as salas presentes no espaço escolar, também foi possível observar o laboratório de robótica, com a disponibilidade de alguns kits. Esses kits de robótica foram distribuídos a partir de um programa do Estado da Paraíba. Esses kits de robótica foram implantados inicialmente em 150 escolas contempladas no ano de 2012, e com o passar do tempo esse número foi aumentando. Esse projeto do estado da Paraíba tem o objetivo de inserir nas atividades educacionais o uso de novos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de aulas mais interativas para a construção do conhecimento de forma mais dinâmica e atrativa contribuindo, assim, para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa ideia para a construção da pesquisa utilizou-se o laboratório de robótica na construção de robôs que funcionam com energias renováveis. Assim como é possível observar na figura 3.



Figura 3: Laboratório de Robótica da escola Severino Cabral. Fonte: Sousa, J. M. F. de (2016).

A relação família e escola ocorre a partir de plantões pedagógicos que acontecem a cada bimestre, onde os professores se reúnem com os pais de alguns alunos para relatar seu comportamento e participação durante as aulas, assim, como suas notas nas diferentes disciplinas escolares. É de grande importância que a escola busque fortalecer cada vez mais essa relação família-escola, para um bom rendimento escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente a sociedade necessita de diversas fontes de energia para sobreviver, onde com o passar dos anos foi necessário buscar novas fontes de energia alternativas para suprir as necessidades da população atual e futura, aprimorar e inovar algumas dessas estratégias para torná-las mais eficientes, uma vez, que a energia é imprescindível para vida humana.

As fontes de energia são recursos que podem ser retirada da natureza ou a utilização de equipamentos artificiais com a finalidade de produzir eletricidade para população. Onde a maioria dos equipamentos criados hoje em dia necessita de eletricidade para seu funcionamento.

Diante da necessidade de energia pela sociedade e a preocupação com o meio ambiente foi necessário buscar outras fontes, as chamadas fontes alternativas renováveis e não renováveis. As fontes renováveis são aquelas que causam pouco impacto ambiental e são inesgotáveis, porém limitado à quantidade de energia armazenada, onde a maioria não possui a emissão de gases com efeito estufa contribuindo, assim, para uma conservação do meio ambiente. Essas energias renováveis são: Energia Eólica, energia Solar, energia Geotérmica, energia Hidrelétrica, entre outras. Como afirma Silva; Guimarães; Lordêlo; Porto et al. (2011):

Neste contexto, observa-se que a sociedade contemporânea é dependente da energia advinda de fontes fósseis há muitos anos e que precisa melhorar a qualidade em relações aos seus efeitos ambientais bem como o custo desta energia. É fundamental, portanto, manter a qualidade e aumentar a geração de energia por meio da produção e utilização de potências energéticas renováveis que são sensivelmente mais adequadas ao nosso meio ambiente já tão devastado pela cobiça desenfreada das nações. (ibidem, 2011. P. 02).

As energias não renováveis são aquelas limitadas e que possui um alto índice de impacto ambiental. Essas energias são: Energia Do Carvão, Energia do Petróleo, Energia do Gás Natural, Energia Nuclear. Diante dessas fontes de energia uma de grande destaque é a nuclear devido a grande quantidade de lixo nuclear e o acidente nuclear que ocorreu em Chernobyl na Ucrânia, no ano de 1986. Ainda referente à energia nuclear outro acidente foi na Usina Nuclear de Fukushima no Japão em março do ano de 2011. Esses acidentes nucleares além da quantidade de mortes nesses respectivos locais também causam a contaminação das pessoas, do solo e da água.

Assim, devido à importância da eletricidade para a população e a necessidade de uma energia que cause menos impacto ao meio ambiente, é constante o desenvolvimento de novas tecnologias voltadas para aprimorar as energias renováveis e a busca por novas fontes de energia. Assim, como afirma Pallis; Cruz et al. “O desenvolvimento e a implementação de tecnologias de energias renováveis devem ser acelerados de forma ambientalmente responsável.” (2010, p. 10).

Então, pode-se compreender a importância para o estudo das diversas fontes de energia em sala de aula, onde mediante tal temática e sua relevância no cotidiano dos alunos,

uma vez, que a maioria dos equipamentos hoje em dia necessita da eletricidade para o seu funcionamento, assim, buscou-se apresentar e demonstrar as fontes de energia renováveis através da utilização da robótica enquanto recurso tecnológico nas aulas de Geografia.



Figura 4: Explicação da temática de energia em sala de aula. Fonte: Sousa, J. M. F. de (2016).

Os alunos foram orientados a se dividirem em equipes, onde cada uma ficou responsável por descrever um tipo de energia alternativa, seja ela renovável ou não. Os alunos teriam que dialogar com os outros grupos os pontos negativos e positivos da energia que ficou responsável, objetivando com essa dinâmica analisar qual a melhor energia alternativa para se utilizar, observando seus pontos negativos e positivos para a sociedade e o meio ambiente.

Em outro momento para dar continuidade à temática abordada, utilizou-se da robótica enquanto recurso tecnológico para as aulas de Geografia. Após os alunos observarem e analisarem a efetividade dos tipos de energias na teoria sentiu-se a necessidade de demonstrar na prática também e, assim, utilizando um recurso que possa atrair a curiosidade do aluno, e a robótica proporcionou essa experiência.

Algumas escolas estaduais receberam do governo kits de robótica, objetivando tornar o ensino mais dinâmico e atrativo para o aluno. A maioria desses kits são utilizados em disciplinas da área de física, química e matemática, levando em consideração que de acordo com a criatividade do professor e dos alunos, os mesmo kits conseguem representar uma série de temáticas diferenciadas, abordando também conteúdos da disciplina de Geografia.

A utilização dos kits de robótica foi uma sugestão para que as aulas de Geografia se tornasse mais significativa na vida dos alunos, podendo considerar o grande interesse dos mesmos pela tecnologia. Então buscou-se um recurso tecnológico inovador para levar o conteúdo a sala de aula, inserindo o aluno cada vez mais no meio técnico científico informacional. Na figura 5, pode-se verificar o kit de robótica utilizado nas aulas de Geografia:



Figura 5: Ilustração do kit de robótico utilizado no desenvolvimento do projeto. Fonte: Google Imagem (2010).

Com utilização dos kits de robótica disponibilizados pela escola, os alunos iniciaram o trabalho manual de montagem do robô movido à energia solar. Na confecção da roda gigante, foi possível perceber a importância do trabalho em equipe, uma vez que todos buscavam alcançar o mesmo objetivo, de observar o robô em ação, assim, se esforçaram bastante para não errar nenhuma peça para que a roda gigante funcionasse perfeitamente. Como mostra a figura 6:



Figura 6: Montagem da roda gigante (robô). Fonte: Sousa, J. M. F. de (2016).

Após a montagem da roda gigante, os alunos foram a procura de um espaço que os raios solares pudessem chegar sem interrupções, e para isso foram até o pátio da escola, que não apresenta cobertura no telhado, podendo assim facilitar o funcionamento do robô. Então, após os raios solares chegarem até a placa solar presente no robô, a roda gigante começa a se movimentar, e assim aconteceu. Assim, como demonstra a figura 7:



Figura 7: Efetividade do projeto desenvolvido. Fonte: Sousa, J. M. F. de (2016).

Os resultados obtidos com o projeto da robótica no ensino de Geografia foram de extrema importância para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e interativas, onde proporcionou momentos descontraídos e atraentes para os alunos. O aprendizado dos mesmos ocorreu de forma espontânea e interativa, pois com a utilização desses recursos tecnológicos os alunos se envolveram na construção dos robôs e no aprimoramento de seus conhecimentos.

Com a inserção desse recurso na escola, o comprometimento dos alunos com as aulas aconteceu de forma prazerosa, assim como a necessidade da inclusão digital no espaço escolar, uma vez que a escola precisa acompanhar o mundo globalizado em que estamos inseridos, apontando assim para a necessidade de incorporar no contexto escolar cada vez mais recursos que possibilitem aulas mais dinâmicas, assim, como a robótica que possa melhorar a concentração dos alunos e a vontade de aprender cada vez mais, assim, como

destaca Fabrício; Neto; Andrade et al. (2014):

Por sua vez a direção da escola ressaltou que o projeto foi fundamental na inclusão digital de alunos carentes. Os professores também revelaram que após a utilização da robótica no cotidiano dos alunos, os mesmo tornaram-se mais interessados, concentrados, melhoraram o raciocínio lógico, o comportamento e o comprometimento com a aprendizagem. (p.04).

Diante do projeto desenvolvido com a turma de 3º ano do Ensino Médio, os resultados foram bastante satisfatórios, uma vez que foi utilizado de um recurso tecnológico para o desenvolvimento de aulas de Geografia, buscando novas ideias para a construção de conceitos geográficos, procurando associar a Geografia não como uma disciplina escolar voltada para a valorização da memorização, mas para construção do conhecimento a partir de recursos inovadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência vivenciada no decorrer da pesquisa, o PIBID visa fortalecer essa relação entre prática e teoria, baseado no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica utilizar conhecimentos adquiridos na vida acadêmica, profissional e pessoal. Portanto, o projeto constitui-se em um valioso instrumento de conhecimento e de integração do discente na realidade social, econômica e do trabalho em sua área profissional.

Observou-se que a metodologia utilizada para o desenvolvimento da intervenção, a partir da utilização da robótica no ensino de Geografia possibilitou meios e estratégias para que os alunos sejam sujeitos ativos na apropriação do conteúdo e construção do conhecimento acerca das diferentes temáticas abordadas na pesquisa, sendo possível compreender conhecimentos e construir tais conceitos.

Utilizar meios e estratégias que abordem recursos tecnológicos é algo que está presente no cotidiano dos discentes, uma vez que a tecnologia está cada vez mais presente no contexto escolar, evidencia a importância da interatividade na relação ensino e aprendizagem, demonstrando a necessidade que os professores de Geografia não estagnem no tradicionalismo, mas que avancem em busca de um ensino significativo.

Foi possível, a partir da relação entre as temáticas trabalhadas e o cotidiano dos alunos, fazer a articulação entre as escalas local e global contribuindo, assim, para a formação de um aluno mais crítico, objetivando melhorias para o processo de ensino e aprendizagem,

utilizando a escola como instrumento para a formação de uma sociedade cidadã e capaz de compreender a realidade a qual esta inserida.

REFERÊNCIAS

FABRICIO, P. R. A. et al. **Utilização da robótica na educação: uma realidade no Município de Solânea – PB.** 2014. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_300.pdf. Acessado em: 20 de Agosto de 2016.

PAIVA, R. I. D. **A importância da didática no processo de ensino e aprendizagem: a prática do professor em foco.** 2013.

PALLIS, J.; CRUZ, C.H.B. **UM FUTURO com energia sustentável: iluminando o caminho.** São Paulo: FAPESP, 2010. Disponível em: <http://www.fapesp.br/publicacoes/energia.pdf> . Acessado em: 24 de janeiro de 2017.

PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURLANETTO, E. C. Sujeitos, aprendizagem e experiência. In. _____: **A escola e o aluno, relações entre sujeito-aluno e sujeito-professor.** São Paulo: Avercamp, 2007.

SILVA, A. S. B.; GUIMARÃES, C. M. M.; LORDÊLO, F.S.; PORTO, C.M. **A importância da utilização das Energias Renováveis para a construção de um desenvolvimento econômico sustentável para o Brasil e para a Bahia.** 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21_09_11_artigo08.pdf. Acessado em: 24 de janeiro de 2017.

AULA DE CAMPO COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

*José Alan Kardeck Amarante Silva
Allan-amarante@hotmail.com*

*Tawana de Melo Pereira
Tawanamelo95@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos referentes à importância da aula de campo para a construção do conhecimento e aprendizado do educando. Por isso, Carbonell (2002) destaca que os espaços fora da sala de aula despertam a mente e a capacidade de aprender, pois se caracterizam como espaços estimulantes que, se bem aproveitados, se classificam como um relevante cenário para a aprendizagem. Para Viveiro e Diniz (2009), a aula de campo se propaga também como um aumento de afeto e confiança entre discentes e docentes.

Como a observação e a percepção são imprescindíveis ao estudo da Geografia, para um ensino de qualidade, é indispensável que haja planejamentos que articulem trabalhos de campo com atividades desenvolvidas em sala. Além disso, é sabido que as aulas de campo trazem uma internalização de conceitos maior que as aulas teóricas. Pelo contato direto com o conteúdo, os estudantes que participam da atividade de campo são motivados e estimulados a pensar criticamente; dessa forma, confrontam informações associando a aula teórica ao momento. Esse estímulo possibilita ao educando um motivo maior de aprender e de formar conhecimento pelo desafio do pensar crítico.

Segundo os PCN, o professor não deve se colocar unicamente como um profissional no ensino de Geografia, mas sim como um educador que deve buscar a realidade dos seus alunos e mostrar-lhes que importância tem a Geografia para a compreensão de seu cotidiano. E o campo dá base para a interseção da realidade do aluno com o conteúdo abordado.

Essa estratégia permite trabalhar conceitos chave da Geografia: espaço, território, paisagem e lugar como categorias imprescindíveis para a explicação e a compreensão na análise geográfica, ajudando o educando a desvendar a natureza dos lugares e do mundo como *habitat* do homem (PCN, 1998, p. 55).

Diante disso, e de conversas com os estudantes de licenciatura e bacharelado de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), teve-se uma reflexão a cerca da relevância da aula de campo para ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, o presente trabalho

objetiva saber quais seriam os limites e as possibilidades da aula de campo no ensino da geografia. Cabe ressaltar, que o trabalho de campo, assim como qualquer outra prática de ensino que promova a aprendizagem, precisa ser previamente planejada, o professor precisa fazer um levantamento prévio de informações, esquematizar o roteiro, no intuito de evitar qualquer tipo de problema, e assim poder alcançar os objetivos da visita técnica com maior facilidade. Entretanto, além do planejamento e da apresentação teórica em sala de aula dos aspectos centrais da atividade de campo, faz-se necessário evidenciar o que é a aula de campo e a sua diferença para passeio/lazer. Assim, com o conhecimento teórico sobre conteúdos que serão abordados e vistos durante o trabalho de campo, os alunos desencadearão uma série de indagações ao se depararem com as representações conceituais práticas.

Os professores possuem várias maneiras de diversificar suas aulas, associando a tradicional aula teórica a outras formas de ensino que irão auxiliar no processo de preparação dos estudantes. Esta atividade é caracterizada por ser mais flexível, por trabalhar o conteúdo proposto de maneira prática e ocorrer em ambiente extraclasse ou externo a instituição educacional. Contrários à ideia de que ensinar é mero processo de repasse de conteúdos, por vezes, sem nenhum significado para o dia a dia e para a vida, encastelamos que um professor que se interessa em mudar a tradicional aula expositiva, deve buscar meios para que seus estudantes possam estar envolvidos e empenhados no próprio processo de aprendizagem.

Considera-se importante experimentar mais vezes esse tipo de prática nas atividades rotineiras, e, para tanto, deve-se contextualizar o ensino por meio das aulas expositivas na escola com a observação da natureza e do cotidiano social. Nesse contexto, a realidade dos alunos é de suma importância para que possam observar e avaliar os processos naturais e antrópicos, e julgarem-se inseridos ou não em tal conjuntura. Dependendo do conteúdo a ser trabalhado, o plano de aula vai sendo moldado a critério do docente em sintonia com a necessidade e desenvolvimento dos estudantes, sendo incrementados recursos como atividades práticas e uso do laboratório, onde a aula de campo é a forma mais conhecida, pois as contribuições promovidas pelo trabalho de campo em prol da educação geográfica se apresentam com grande relevância, onde o despertar das significações teórico-práticas dão uma nova visão a disciplina de geografia, pois os alunos sentem-se motivados a conhecer mais sobre a ciência e a fazer questionamentos sobre assuntos contemporâneos veiculados pela mídia e internet.

Mas que importância tem a aula de campo no ensino da Geografia? Como uma das várias modalidades didáticas, o uso dessa atividade pode ser atrativo para os alunos do ensino fundamental ao médio, expandindo-se para o ensino superior, tendo em vista o despertar de

interesse dos educandos pelos conteúdos trabalhados, concedendo-os novas óticas, princípios e perspectivas para sua formação sócio-intelectual.

Freire (1996, p. 133) corrobora com este pensamento ao destacar que: “[...] temos um compromisso político para que em sala de aula, incite o aluno, a fim de que ele com os 6 materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim”. Desta forma, o campo parece ser o laboratório dos geógrafos e é nele que as representações geográficas se dão de forma relevante, capazes de promover uma educação geográfica de forma contundente, estimulando os alunos a indagarem as reflexões propostas no trabalho de campo.

METODOLOGIA

A aula de campo é, por definição, uma metodologia de trabalho que tem como instrumento a observação, pois é a partir dessa e das reflexões que ela enseja que emerge a consciência que tudo é formado a partir da relação de interdependência entre os organismos. Além de facilitar a visualização e assimilação de conceitos expostos de forma didática, permite o entendimento dos vários fatores que concorrem em um determinado contexto (ALMEIDA, 2013).

Estas aulas também oferecem a possibilidade de trabalhar com uma forma interdisciplinar, pois dependendo do conteúdo, podem-se abordar vários temas, e tem sido descrita como uma forma de levar os educandos a estudarem os ambientes naturais, ter uma noção espacial mais abrangente, objetivando perceber e conhecer a natureza por meio dos diversos recursos visuais. Ou seja, levá-los ao ambiente propriamente dito para estimular os sentidos de forma lúdica e interativa.

O professor trabalhará inicialmente os conteúdos por meio de uma aula expositiva em sala, o que pode ser uma experiência informativa, divertida e estimulante, dependendo da forma como ocorra o preparo da aula.

Uma saída da escola ou da sala de aula, visitas, passeios, trabalhos de campos e excursões podem estar inseridos no currículo escolar com resultados mais ricos e abrangentes, visto que será caracterizado como a parte prática do que foi exposto em sala de aula. Dependendo do local escolhido, se houver a disponibilização de guias ou monitores, o professor terá a função de acompanhar todo o processo, orientando os alunos e os auxiliando-os no que for preciso. De outra forma, o professor atuará como guia e mediador do processo de observação e demais intervenções que por ventura cheguem a ser feitas.

A etapa final constará na apresentação e análise dos dados levantados através do trabalho no campo, na busca de uma comparação e reflexão a cerca do tema para chegar numa nova proposta metodológica sobre o objeto ou numa revisão de conceitos.

Com esse instrumento chamado aula de campo, surge uma nova ocasião em que os alunos poderão descobrir novos ambientes, incluindo a observação e o registro de imagens e/ou de entrevistas, as quais poderão ser de grande valia para trabalhos futuros e iniciação científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Milton Santos (2008), “O espaço investigado deve ser analisado como uma sociedade em movimento, pois nele está incluso os arranjos de objetos geográficos, sejam eles naturais ou sociais”. Tendo em vista esse movimento gerado pelos objetos geográficos, a aula de campo é o espaço para relembrar os conteúdos trabalhados em sala, através da observação direta, enfatizando temas como geomorfologia, geologia, clima, vegetação, os aspectos sociais e econômicos que estão inseridos no contexto físico, a importância da preservação/conservação ambiental, como também a contextualização desses temas com a sua permanência como pessoa no seu espaço vivido.

Moreira (1998) “Durante longo tempo a geografia foi definida como uma pura forma de descrição da paisagem. Sua tarefa consistia em apreender a morfologia do espaço. O que significava essa morfologia, não se esclarecia.” Com a emergência da geografia teórico-quantitativa, apresentada por seus teóricos como uma revolução na geografia, troca-se a paisagem pela geometria, em busca dos padrões de organização do espaço, colocando assim a geografia no patamar das ciências significativas, mas sem desvalorizar a percepção e descrição do espaço.

A aula em campo instiga, antes de tudo, o interesse de diferenciar as paisagens mostradas nos livros didáticos e as observadas *in loco*. Estas são movidas e vivificadas pela relação dos alunos com as configurações óticas apreciadas sem recortes.

(...) São vistas juntamente com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de uso e seu entorno, a combinação de objetos naturais e artificiais — um instante da relação sociedade-natureza, ou melhor, das naturezas mais ou menos humanas — num verdadeiro conjunto de processos e objetos (OLIVEIRA e ASSIS, 2009).

Além disso, é um corpo didático que não tem como serem separadas da sensação de lazer, ansiedade, da sensação de lazer, ansiedade, angústia e novidades, entretanto não deixa

de ser aula, requisitando aos docentes e discentes uma preocupação com o objetivo de estar em campo: uma construção e legitimação do pedagógico processo de formação humana dos alunos e dos próprios professores em sua trajetória profissional. “A aula em campo não é um simples passeio, um dia de ócio fora da escola, o momento de alívio e brincadeiras, um caminhar para relaxar as mentes ‘bagunçadas’ das crianças e jovens do mundo moderno” (OLIVEIRA e ASSIS, 2009). Alves et. al. (2007) escreveram um artigo sobre a importância do trabalho de campo no ensino de geografia, ele pode ser considerado uma modalidade prática de ensino primordial, por apresentar possibilidades no processo de ensino–aprendizagem. A prática de ensino em campo é um método em que os alunos têm contatos com alguns elementos físicos estudados em sala de aula. Conforme estes autores o trabalho de campo também tem uma grande contribuição para a integração dos aspectos da geografia física e da geografia humana, o que é importante para uma visão mais ampla do objeto a ser investigado.

Outros autores como Tomita (1999) e Kaercher (2004) também escrevem sobre o trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia, afirmando que o mesmo deve ser considerado como um trabalho prático de requer uma reflexão sobre o tema a ser estudado. Ainda assim, muitos professores creem que mostrando uma foto ou um objeto, ou dando uma volta no bairro – todas ótimas iniciativas – os alunos ‘verão as coisas como elas são’, isto é, terão acesso ‘à realidade’, verão a ‘essência’ para além das aparências. Esse é um passo necessário para o estudo: ver ‘as coisas’, mas é insuficiente se não atentarmos para a necessidade da reflexão sobre o que se vê; na tentativa de não nos contentarmos com as primeiras impressões, que podem caracterizar pequenos preconceitos. O papel do professor é oferecer um leque de vários conceitos e temas no qual esteja inserido.

Os questionamentos a cerca do espaço promovido pela aula de campo, ganha ainda mais importância a partir da compreensão da teoria colocada em prática, nesse momento a complexidade posta na paisagem, promove o interesse a cerca das questões geográficas, que são esclarecidas, tornando a aula de campo uma ferramenta para o ensino e aprendizagem.

Através da leitura crítica do espaço, será desenvolvida uma percepção espacial, o que possibilita uma maior compreensão do espaço físico, permitindo a habilidade dos próprios alunos produzirem o conhecimento, com uma maior afinidade. Nesse sentido, Pereira et al. (2015, p.2) ressalta que:

O campo é visto como laboratório de geografia, onde as excursões pedagógicas surgem como um instrumento eficaz para estabelecer uma nova concepção na relação ensino/aprendizagem, pois o aluno passa a contemplar

a Geografia, fugindo da teoria tão presente nos livros didáticos e nas aulas teóricas, permitindo assim, uma maior compreensão do espaço geográfico.

Nessa perspectiva, essas aulas são uma alternativa para além das aulas tradicionais, o que promove aos estudantes outro tipo de experiência de ensino, motivando-os a querer aprender mais sobre esses aspectos sociais e naturais que compõe o espaço geográfico. Segundo Farine et. al. (2007, p.111), sair do ambiente escolar, por si só, gera um efeito geralmente positivo sobre o interesse dos alunos pelo conteúdo.

Segundo as Diretrizes Curriculares de Geografia para Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2006, p.46), a aula de campo é um rico encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local, bem delimitada para investigar sua constituição histórica e as comparações com outros lugares, próximas ou distantes. Assim, a aula de campo jamais será apenas passeio, porque terá importante papel pedagógico no ensino de geografia.

Delgado de Carvalho (1941) propôs a excursão geográfica originariamente no Brasil, como proposta de ensino e de aprendizagem geográfica, através do artigo intitulado *A excursão geográfica*. Ela era parte do programa de pesquisa e da formação do pesquisador, geógrafo, na Universidade. O contato com a realidade determinaria, por si só, o início de todo um processo de aprendizagem”. Assim notar que a ordem dos fatores entre a teoria e a prática já é bem sublinhada por Carvalho (1941).

Se o contato com a realidade deve ser o ponto de partida – isto não significa que o professor não possa planejar essa atividade antes da sua ida ao campo de pesquisa. Muito pelo contrário, o professor precisa, sim, planejar essa imersão na realidade concreta juntamente com seus alunos. Porém, a ressalva que fazemos é a de que o olhar dos discentes não seja filiado a correntes teórico-metodológicas antes mesmo deles formularem suas próprias

A pesquisa de campo como compreensão hermenêutica supera a relação sujeito *versus* objeto, o campo é nosso espaço de vida que se apresenta como um texto carregado de signos que precisam ser desvendados. Entende-se que, nesta perspectiva, o geógrafo (sujeito) é objeto (campo) e campo (é sujeito). O geógrafo, neste caso, visualiza o mundo como uma totalidade complexa e dialética. Com isso reafirmamos que é essencial para o ensino da geografia a aula de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando refletir sobre os limites e possibilidade da aula de campo como uma ferramenta importante e essencial no que fazer geográfico, é válido salientar as diferenças individuais, pois cada aluno possui suas particularidades (e até dificuldades de aprendizagem). Portanto, antes de cada planejamento, se faz indispensável levar em consideração fatores como conteúdo, objetivos a serem alcançado pela turma, o tempo disponível e os recursos que cada instituição dispõe, sendo uma realidade que se coloca diante das diversas dificuldades encontradas por professores, alunos e a própria gestão principalmente da rede publica fica a pergunta qual o limite e a melhor forma na busca de uma aula de campo com qualidade? Talvez essa resposta seja o desafio para o futuro, mas uma coisa e certa temos a certeza que essa aula não geraria apenas uma “diversão”, tendo importância da aula de campo para o ensino de Geografia

Na empreitada de vivenciar as aulas campo, os estudantes têm a oportunidade de aprender na prática o que veem na teoria da sala. O roteiro deve sempre levar em consideração os aspectos naturais, geomorfológicos, topográficos e históricos das localidades e cercanias visitadas, pois a Geografia está intrinsecamente ligada com as relações homem/natureza. Assim sendo, o desenvolvimento de aulas de campo se apresentam como um meio de levar até a escola o espaço vivido e a relação existente entre teoria e prática. Portanto, expectativas são alcançadas e melhoradas durante todo o trajeto, pois as paisagens nos revelaram muita coisa, principalmente em relação aos aspectos humanos e as ações antrópicas, à geologia, pedologia e a climatologia dos lugares, indicando à dinâmica de cada área visitada, favorecendo o entendimento de cada situação.

A experiência *in loco* traz concepções e informações relativas às observações realizadas, sobre outras coisas, as formas de relevo das regiões, os processos formadores e mantenedores da esculturação da superfície, a hidrografia, a urbanização, a mobilidade humana, etc., tudo a luz da epístemes ciência geográfica. A dificuldade da excursão de pesquisa não deve entretanto desencorajar os jovens pesquisadores. Para começar, aquilo que tiverem adquirido durante excursões didáticas ser-lhes-á de grande utilidade para aprenderem a ver as paisagens e interpretá-las. Em seguida, os inquéritos que tiveram ocasião de fazer, tê-lo-ão familiarizado com as dificuldades do trabalho pessoal. Na excursão de pesquisa, não é preciso, naturalmente, chegar ao campo para aí reencontrar ó que foi escrito ou dito por tal ou tal personagem. Essa atitude escolar, respeitando as autoridades científicas, tem um grande interesse nas excursões didáticas, mas só podem prejudicar ao pesquisador original e tirar-lhe

uma parte de suas faculdades de observação e de pesquisa.

Para finalizar, gostaríamos de ratificar que, em uma única aula de campo, os horizontes se ampliam ao ponto de absorvermos bem mais em poucos minutos do que em duas ou mais horas em sala de aula. A percepção geográfica, quando da vivência das atividades da disciplina em campo, torna-se outra mais aguçada, mais sensível e de melhor entendimento e compreensão, já que se constroem outros olhares e outros pontos de vista, que são alavancados na medida em que o trabalho se desenvolve.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielly Souza. **A importância do trabalho de campo no estudo da geografia**. Sem data de publicação. Disponível em <http://www.brasilecola.com/geografia/trabalho-de-campo-no-estudo-da-geografia.htm>. Acessado em 14.Out.2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002 (Coleção Inovação Pedagógica).

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, IBGE, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 864-873, out./dez. 1941. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 out. 2015.

FARINA, B. C. GUADAGNIN, F. Atividades práticas como elementos de motivação para aprendizagem em geografia ou aprendendo na prática. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MARTINS, J. S. **Situações Práticas de Ensino e aprendizagem significativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**, São Paulo, Editora Brasiliense. 1998.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p.195-209, jan./abr. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Geografia da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

PEREIRA, E. S.; SILVA, J. C. B.; SILVA, H. P. B. A aula de campo como ferramenta geográfica de leitura de mundo: análise da abordagem metodológica dos professores de Nazaré da Mata-PE. In: **I Seminário de Educação Geográfica**. João Pessoa: UFPB, 2015.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

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

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. da S. Atividades de campo no ensino das Ciências e na Educação Ambiental: refletindo sobre as potencialidades dessa estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2009.

VULCANISMO NO ENSINO DE GEOCIÊNCIAS: UMA APRENDIZAGEM EXPLOSIVA

*Julia Stefane da Silva Vieira
julia.svieira98@gmail.com*

*Lucas Vinícius de Oliveira Nascimento
lucasvonasc@gmail.com*

*Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
tamara.g.bezerra@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Não é necessário ser nenhum especialista no campo educacional para ter conhecimento de que o currículo de Ciências na educação básica é defasado e precário, deixando a desejar, durante todo o processo de aprendizagem do seu alunado. Ao se tratar das Geociências, a problemática toma um rumo ainda mais sério, visto que na maioria dos casos, este campo científico não se encontra dentre os componentes curriculares, do referido nível de ensino, ou quando sim, de forma bastante fragmentada e dificilmente abordada de forma interdisciplinar. Mas como proceder diante disto então? Existe alguma fórmula pronta? Essas e outras perguntas pairam na cabeça de qualquer um que reflete um pouco acerca do panorama atual do ensino de geociências na educação básica, nos obrigando a remeter qual/quais os motivos que corroboram com tal fato.

Se já é precário o ensino das geociências como um todo, aplicar um conteúdo que lhe é específico dentro de uma sala de aula da educação básica, torna-se quase impossível, na medida que, na maioria dos casos, o material didático – quando disponível – não é apropriado para a situação em questão. Exemplifiquemos com o tema de vulcanismo: Alguns questionamentos vêm à tona quase que instantaneamente, quando estudos relacionados ao vulcanismo são colocados em pauta, tais como: Porque estudar vulcões no Brasil? O quão relevante é este estudo para nós? De fato, são indagações interessantes para a temática aqui abordada, mas se fomos partir desse pressuposto, mais uma vez estaremos tratando um conteúdo das geociências de forma fragmentada e desconectando-o das (sis)temáticas pertencentes aos estudos que subsidiam o campo das ciências da terra. Isto será explicado ao decorrer do trabalho.

Segundo Bacci (2015), a ausência do conhecimento pragmático no que tange à dinâmica da Terra, resulta em concepções ambientais inconsistentes e defasadas, tendo esse

fato refletido em ações antrópicas que, na maior parte das vezes, ameaçam de maneira nociva o meio natural. Algumas destas são: ocupação urbana desenfreada, uso incorreto da água e, conseqüentemente, contaminação de aquíferos, e por fim, políticas ambientais (quando existentes) mal elaboradas e que tomam decisões equivocadas, do ponto de vista governamental.

Antes de dar continuidade as discussões que nortearam a temática, julga-se necessária ter conhecimento de que no intitulado *Parâmetro Nacional Curricular –PCN* do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5º a 8º séries), o eixo “Terra e Universo”, pertencente ao campo das ciências naturais, abarca conteúdos de caráter geológico, tais como a dinâmica interna da terra, incluindo o vulcanismo, na perspectiva de justificar as variações e transformações ocorridas no ambiente terrestre na escala de tempo geológico:

A estrutura interna da Terra é também dinâmica, originando vulcões, terremotos e distanciamento entre os continentes, o que altera constantemente o relevo e a composição das rochas e da atmosfera, seja pela deposição de gases das erupções, seja por mudanças climáticas drásticas, como glaciações e degelos. Portanto, as paisagens, tal como são percebidas, representam apenas um momento dentro do longo e contínuo processo de transformação pelo qual passa a Terra, em uma escala de tempo de muitos milhares, milhões e bilhões de anos: é a escala de tempo geológico, como é hoje conhecida. (BRASIL, 1998, p.40)

Um outro equívoco acomete a partir do momento que conteúdos de caráter geológico, encontra-se de forma escassa, pontual e fragmentária. Para o estudo da geografia física, principalmente, torna-se necessário conhecimentos geológicos para a explicação de elementos da paisagem tais como chapadas, montanhas, etc. Fator este, que torna-se impossibilitado pelo fato do ensino de ciências da Terra encontrar-se, na maior parte das vezes, centrados nas ciências naturais.

Ademais, é crucial esclarecer a importância dos vulcões, que foram os grandes protagonistas do desenvolvimento de diversas formas de vida na Terra desde os seus primórdios, tendo ainda um papel crucial na dinâmica natural do nosso planeta até os dias atuais. E sua atividade interliga-se de forma sistêmica aos outros estratos geográficos, exercendo uma influência em escala global, no que tange ao comportamento do nosso planeta. Partindo deste pensamento, o geólogo Dougal Jerram, que se dedica ao estudo dos vulcões, em um de seus livros explica que:

Os vulcões permitem à Terra respirar; os gases que eles emitem ajudaram a formar a atmosfera terrestre e contribuíram substancialmente com o ciclo

atmosférico atual (...) É preciso entender os sistemas que alimentam os vulcões, os vários tipos de erupções que são observados na Terra e olhar para aqueles que estão além do nosso planeta. (JERRAM, 2011, p. 14).

De fato, hoje em dia não existem atividades vulcânicas em território brasileiro, mas há milhões de anos atrás, numa escala de tempo geológico, este local já foi palco de grandes manifestações vulcânicas, deixando seus produtos em superfície, os quais sofreram influências dos agentes modeladores do relevo, e hoje apresentam-se na forma de paisagens. A título de exemplo, temos o arquipélago de Fernando Noronha, um dos mais belos e visitados pontos turísticos do Brasil, formado por um conjunto de ilhas vulcânicas.

Na perspectiva de estudar o planeta de forma sistêmica, torna-se compreensível a necessidade do estudo dos vulcões dentro do ensino da geografia na educação básica, na medida em que as geociências devem ser ministradas de forma interdisciplinar, integrando entre si seus conteúdos, de modo que produza conexão entre os demais estratos geográficos, correlacionando conceitos pertencentes aos campos da geologia, geografia, oceanografia, paleontologia e outros campos que fazem parte deste conjunto. E finalmente, que seus conteúdos suscitem novas discussões científicas e que possam ser proveitosos para a aplicação de estratégias solucionais dentro da vida cotidiana.

Em suma, pode-se dizer que o intuito principal de ministrar estes conteúdos desde os primeiros anos da educação básica, é a capacidade de formar cidadãos aptos para contribuir com a produção científica mundial e que por meio de suas ações possam participar das tomadas de decisões tangíveis à sociedade, dentro do seu exercício de cidadania, frente a uma conjuntura globalizada, que requer cada vez mais conhecimentos científicos plurais.

A metodologia utilizada no presente artigo consiste em revisões bibliográficas de artigos, livros e teses, que abordam tanto de uma maneira geral, como numa mais perspectiva específica no que tange conteúdos pertinentes ao tema proposto. Espera-se, portanto, que este trabalho possa ser útil como suporte para uma melhor compreensão acerca das questões que permeiam o ensino de geociências na educação básica, bem como as práticas pedagógicas utilizada durante o seu processo de aprendizagem, e que por fim, possa suscitar novas discussões que propiciem mais incentivos à produção de trabalhos sobre o tema.

O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Os temas relacionados a Geociências têm um papel fundamental na formação dos estudantes. É a partir deles que os alunos podem descobrir o novo e a importância do

conhecimento científico. Carneiro et al (2004) fala em seu artigo conhecido como *Dez Motivos para a Inclusão de Temas de Geologia na Educação Básica*, que existem diversas razões para a inserção das Geociências nas escolas. Os autores ainda afirmam que as Ciências da Terra podem contribuir para o domínio de tecnologias e a formação do pensamento crítico dos indivíduos. Portanto, percebe-se que o entendimento das Geociências não é necessário apenas para obter informação acerca de tal problema, mas para que o cidadão possa se relacionar com o meio em que vive, já que no futuro serão os diversos profissionais que tomarão decisões que poderão impactar o espaço geográfico. Sendo assim, é de suma importância ensinar assuntos como recursos naturais e má ocupação das áreas urbanas desde o ensino fundamental, para que assim, os alunos possam começar a pensar desde cedo em soluções para resolver os problemas atuais, porém sabe-se que no atual cenário, o ensino das Ciências da Terra vem sendo rotulado por muitos alunos como algo desinteressante e sem contextualização. Isso ocorre principalmente pelo fato de muitos professores não trabalharem os conteúdos de forma didática e com diferentes recursos. Por isso, é essencial que os profissionais da educação busquem métodos para ensinar os assuntos relacionados às Geociências sem segregação, ou seja, necessita-se que haja uma interação entre as diversas ciências, para que dessa forma possa ser despertado maior interesse nos estudantes, além de uma compreensão ampla sobre os conceitos geocientíficos. Nesta perspectiva, ainda de acordo com as palavras de Carneiro et al (2004);

É urgente atualizar todo o professorado que lida com as Ciências Naturais e com a Geografia, para que não deixem de apresentar os tópicos de Geologia/Geociências quando for o caso, e que o façam sem fragmentação, com exatidão e dentro da visão moderna das Ciências da Terra. (p. 559)

Dessa forma, fica clara a necessidade de trabalhar os diferentes temas das Geociências principalmente dentro da Geografia sem fragmentação. Além disso, é fundamental destacar algumas partes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para compreensão da importância do ensino das Geociências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece como finalidade da educação (Art. 2º) " O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Ademais, no Art 35, onde é falado sobre o Ensino Médio, é estabelecido em alguns dos itens que ele tem como finalidade:

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) também tem como princípios:

(a) contribuir para o processo de elaboração e desenvolvimento dos projetos educativos

(b) exercer função de orientação aos professores para os objetivos desta etapa da educação Básica, quais sejam:

- *Dar significado ao conhecimento escolar;*
- *Contextualizar os conhecimentos;*
- *Valorizar a interdisciplinaridade.*

Nesse âmbito, dando enfoque ao que foi citado acima sobre a multidisciplinaridade. Vale ressaltar que os PCNEM consideram que a Geografia, Física, Química, Biologia, História e Filosofia auxiliam para o estudo da dinâmica ambiental e possibilitam conceituar ecossistemas, devido à inter-relação de conceitos dessas disciplinas. “Consideram relevante na abordagem dos ecossistemas, sua construção no espaço e no tempo e a possibilidade da natureza absorver impactos e se recompor”. Dessa forma, o estudo da sucessão ecológica permite [...]”relacionar diversidade e estabilidade de ecossistemas” com um equilíbrio dinâmico, aspecto que facilita "avaliar as possibilidades de absorção de impactos pela natureza"..

Através do que foi exposto, nota-se a necessidade de envolver-se com o ensino das Geociências, já que são através delas que é possível compreender da melhor maneira as relações da Sociedade com o Ambiente. Inclusive, segundo Compiani (1996), a relevância das Geociências se deve a características intrínsecas do seu conteúdo, que amplia as noções de espaço e tempo, das relações de causalidade, de argumentar e de narrar os diversos processos históricos e de uma visão menos antropocêntrica da natureza. Ainda de acordo com o autor Compiani (2005) as Ciências da Terra possibilitam aos estudantes desenvolver habilidades cognitivas essenciais e de visão espacial, na medida em que envolve as dimensões locais, regionais e planetárias do espaço e sua representação bi e tri dimensional.

Portanto, diante destas ideias, evidencia-se a importância das Geociências tanto no ensino básico como médio, e por isso, faz-se necessário criar novas ferramentas para o estudo, já que seu ensino encontra-se precário ou até mesmo inexistente. Sendo assim, é extremamente necessário que os professores conheçam os diversos tipos de apoio e ferramentas que podem ser utilizadas para estimular e ampliar o conhecimento dos alunos acerca das Ciências da Terra.

GEOCIÊNCIAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: DESAFIOS E PONDERAÇÕES

É fundamentalmente baseando-se nas premissas curriculares que a práxis pedagógica se apropria, no melhor sentido desta palavra, da sala de aula, a fim de ressignificá-la enquanto espaço para a construção de conhecimento. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), respectivamente, do ensino fundamental, de primeira à quarta série e, por conseguinte, do ensino médio, a Geografia

(...) tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente. (BRASIL, 1997, p. 62)

Seu objetivo é compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial). As relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social. A Geografia não é uma disciplina descritiva e empírica, em que os dados sobre a natureza, a economia e a população são apresentados a partir de uma seqüência linear, como se fossem produtos de uma ordem natural. (BRASIL, 2006, p. 43)

Não obstante, sendo a Geografia a ciência que estuda o espaço geográfico, um conjunto indissociável entre natureza (dos objetos) e sistemas de ações, levanta-se o questionamento referente ao ensino de Geociências não estar devidamente pautado nos documentos dos PCNs relativos à ciência geográfica. Como pressuposto primário a esta reflexão, adotamos as contradições apresentadas por Brasil (1997), que afirmara ser possível, através da disciplina escolar em questão, “perceber as marcas do passado no presente” (1997, p. 62) e Brasil (2006), ao ponderar que a Geografia tem como objetivo compreender as

dinâmicas sociais e espaciais em diferentes escalas, vide que estas mesmas transformam o espaço geográfico.

Apesar de não constar institucionalmente à formação geográfica os saberes fundamentais ao reconhecimento e compreensão da dinâmica do(s) espaço(s), leia-se – também – a Geociências, o PCN aborda a Geografia como sendo uma ciência auto-suficiente; não seria espanto, uma vez que a educação ainda apresenta laços positivistas intrínsecos ao pragmatismo das ciências, ainda do século XIX. Por conseguinte, evidencia-se um impasse à qualidade do ensino, sendo a integração das Geociências a aprendizagem e formação escolar, um dos maiores desafios do professor de geografia da educação básica.

Vale salientar, ainda, que a Geociências aparece, sim, na Geografia escolar, mesmo submetida à “topificação” curricular, sendo, de certa forma, desvalorizada e não merecidamente contemplada, a não adequação do PCN de Geografia ao ensino de Geociências não anula, na prática, o trabalho realizado pelos professores acerca desta área.

No que concerne à Geografia escolar, as Geociências apresentam um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência ambiental e cidadã, favorecendo a criticidade do alunado frente a problemáticas ambientais. O reconhecimento de aspectos físicos – diretamente relacionados à geologia, subsidia reflexões inerentes a questões socioambientais como desastres naturais, deslizamentos, erupções vulcânicas, inundações, secas, terremotos e afins. Neste contexto, alguns professores promovem, em sala de aula, práticas pedagógicas que elucidam o ensino, aproximando do alunado, uma realidade por vezes distante, como evidencia a imagem X.

De acordo com Demo (1998. p.45) “A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução”. Diante da realidade escolar, submetidos à mecanização do ensino e à mercantilização da educação, investir em metodologias que despertem o interesse dos alunos ao estudo da ciência geográfica vai de encontro com a potencialidade – em termos críticos, que a mesma pode oferecer à formação cidadã.



Imagem: Projeto sobre Vulcões na Escola Dinâmica.
Fonte: Assessoria de comunicação Blog Bruno Muniz, 2018.

Certamente, se os recursos didáticos fossem utilizados de forma mais expressiva durante o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, os alunos teriam outra concepção da Geografia, pois este processo poderia se tornar mais atrativo, porque somente a utilização do livro didático e do quadro negro não supre toda a carga visual que o ensino aprendizagem de Geografia necessita (FRANÇA, 2009, p. 4).

A práxis pedagógica, enquanto relação direta entre teoria e prática, para além da construção do conhecimento, subsidia o processo lúdico de desenvolvimento do senso crítico do alunado, possibilitando que habilidades, concomitantes e inerentes à aprendizagem, sejam (re) trabalhadas. É pautando-se nisto que o presente trabalho, apresenta críticas e reflexões à fundamentação e prática no ensino de Geografia; sendo as Geociências, fundamentalmente, basilares à compreensão e reconhecimento de escalas cartográficas, fenômenos naturais, desenvolvimento de sociedades, origem e formação da Terra, enfatiza-se a participação ativa do corpo discente no processo de construção de conhecimento (Imagem X).

Por intermédio de conceitos e categorias que apresentam características e funcionalidades que são próprias da Geografia, a relação adequada da Geociência à Geografia escolar se deve, primordialmente, a sua importância na compreensão do espaço; esta é, inclusive, concebida como um dos principais objetivos da disciplina escolar nos documentos supracitados. A compreensão do espaço, elencada como basilar à formação cidadã – e que tem forte influência da Geografia, seja enquanto disciplina ou ciência, está longe de ser fragmentada. Entender o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, propicia analisar interações socioespaciais enquanto processo e resultado (SANTOS, 2006).

INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS DINÂMICAS NO ENSINO DE GEOCIÊNCIAS ENVOLVENDO O VULCANISMO

Esclareceu-se, ao longo do texto, a importância do ensino de geociências na educação básica; suas práticas e pedagógicas, métodos e desafios presentes, tomando como exemplo um conteúdo em especial: o vulcanismo, na medida que foram os vulcões os verdadeiros protagonistas que impulsionaram as primeiras formas de vida terrestre, formaram a nossa atmosfera e, principalmente, têm sua importância fundamental relacionada com a demonstração das forças internas da Terra, manifestando-se de modo ininterrupto e variando de intensidade em diferentes localidades do globo.

Trabalhar um conteúdo tão fascinante quando o vulcanismo em sala é não só despertar “o cientista” que vive em um, é conduzir o seu alunado de forma lúdica e atrativa para o caminho das produções científicas e instigá-los a ingressar na vida acadêmica. É ainda uma questão maior e mais complexa: trata-se do homem conhecer o meio em que vive; seu passado, seu presente e suas transformações futuras, conhecimentos esses, inerentes a conteúdos referentes às geociências. É válido ressaltar que esta temática encontra-se intrínseca à dinâmica interna da terra, conteúdo esse que deve ser ministrado no ensino básico, na perspectiva de explicar a interação entre geossistemas, conforme consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5° a 8° séries).

Porém, muitas vezes os livros didáticos não dispõem de tópicos apropriados para ensino de geociências na educação básica e abordam separadamente os conteúdos da referida área, geralmente, de forma incompleta e difusa, não sendo capaz de apresentar a Terra na visão sistêmica que lhe é pertinente. Este fato dificulta a aprendizagem do aluno, e conseqüentemente instiga seu desinteresse, na medida que não lhe proporciona uma explicação conjunta do funcionamento do sistema Terra, tornando todo o assunto num conteúdo desconectado e puramente decorativo.

De acordo com Carneiro (2004), a importância de se trabalhar conteúdos referentes às geociências dentro do ensino básico, bem como suas aplicações que forneçam subsídio as necessidades sociais, pauta-se em:

Noções de Geologia e Geociências dispersam-se no currículo sob vários títulos, faltando uma ordenação capaz de explicar a Terra em conjunto, desde sua constituição, origem e evolução, fenômenos interiores e superficiais, as interações das esferas (oceanos, atmosfera, litosfera, biosfera), e as

profundas e diversificadas relações entre meio físico e seres vivos. Os alunos deveriam ser estimulados a compreender processos e mecanismos de evolução do planeta, externos ou internos, e avaliar, em paralelo, os avanços modernos de pesquisa sobre a interação entre tais esferas, para conscientizar-se sobre problemas como os dos recursos naturais não-renováveis e dos atuais níveis de consumo de combustíveis fósseis (CAMPOS, 1997 apud. CARNEIRO, 2004, p. 554).

Frente às dificuldades dos materiais didáticos referentes ao tema brevemente relatadas, atrelado com o desinteresse progressivo de alunos da educação básica pelas geociências como um todo, cabe ao docente, adotar outras metodologias lúdicas, que sejam atrativas, para o processo de aprendizagem dos conteúdos tangíveis às ciências da Terra, em especial para trabalhar o vulcanismo em sala de aula.

Mas se não há material bibliográfico adequado, como proceder? Talvez a resposta para essa pergunta, encontre-se bem diante dos nossos olhos neste exato momento: Tecnologia. É cada vez mais comum a utilização de recursos tecnológicos nas aulas, pelos professores em sala, na esperança de tornar conteúdos complexos, tais como os das geociências, mais atrativos, dinâmicos e ao mesmo tempo preservando seu pragmatismo. Muitas são as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes: vídeos, exposições, aulas práticas e até mesmo filmes. Os últimos, geralmente, de caráter “catastrófico”.

Segundo Jerram (2011), o nosso fascínio pelo mundo dos vulcões é como uma ligação primordial entre nós e o planeta em que vivemos, e esse laço se estrita ainda mais quando essas estruturas geológicas são dramatizadas nas telas de cinema, tendo como resultados grandiosas produções. Os filmes catastróficos referentes ao tema, têm como diferencial o fato de serem instigantes do início ao fim: eles estimulam a nossa imaginação, nos faz pensar em estratégias de sobrevivência, refletir acerca do uso que a sociedade realiza sobre determinada localidade e que acarretam condições de risco vulcânico, e por fim, nos remete ao comportamento da dinâmica interna da Terra para alcançar os possíveis porquês da ocorrência desses eventos naturais.

Vale ressaltar que este tipo de metodologia age fornece um retorno positivo no que tange ao processo de ensino-aprendizagem do alunado em questão, visto que, trabalhados de maneira mais dinâmica, os tópicos das geociências quando comparado às aulas tradicionais, promovem uma comunicação melhor entre aluno e professor. Acompanhado ainda de um maior estímulo para produções de trabalho acerca da temática e, conseqüentemente, um melhor feedback na hora das avaliações.

Não obstante, este recurso didático concede ainda ao aluno, o poder de contestar as

fantasias cinematográficas criadas pela indústria de filmes catastróficos, que por vezes, dramatizam eventos naturais de maneira tão absurda, que em alguns casos, contrariam teorias já respaldadas pelo meio acadêmico. Dentro deste contexto, alguns filmes retratam de maneira distorcida, equivocada e exacerbada questões tangíveis às ciências da Terra, mas que graças ao raciocínio sistêmico e integrado promovido pelo ensino das geociências, essas questões podem ser (re)pensadas e, posteriormente, serem alvo de debates entre alunos e professores em sala, de maneira dinâmica, promovendo portanto, através de um método diferente, uma melhor comunicação entre o docente e o seu alunado, fundamentando um embasamento científico consistente.

Além desta, há ainda outras práticas pedagógicas que podem ser adotadas no que se refere ao ensino de temas pertinentes as geociências na EB, destas, destaca-se as atividades práticas realizadas em sala, na perspectiva de aplicação dos conteúdos vistos nas aulas teóricas. Tratando-se da primeira, já se tornou uma prática comum em muitas escolas da educação básica, trabalharem com a construção de vulcões através de maquetes, principalmente nas séries iniciais, visto que esse tipo de atividade promove tanto uma visão tridimensional da estrutura geológica e uma melhor correlação com os seus respectivos produtos vulcânicos, como entender quais as consequências que manifestações de vulcões ativos podem acarretar para o espaço geográfico que o cerca.

Para a execução desta última prática, mais uma vez faz-se necessária a correlação com conceitos pertinentes a Geografia com uma temática geológica, ressaltando a importância desse link. Exemplifiquemos o que foi dito com uma suposta elaboração de uma maquete de uma área inserida num dado contexto de risco vulcânico, para explicar os impactos que uma possível erupção causaria ao espaço geográfico, para alcançar este feito de maneira integrada, o professor, primeiramente, teria que partir desse conceito, para que pudesse suscitar como desdobramentos outros temas da geografia, tais como urbano, ambiental, pedológico, climatológico, para que finalmente, uma explicação sistêmica da Terra seja fornecida adotando um metodologia de ensino lúdica, que reúne criatividade, trabalho em equipe e por fim inovações na prática docente.

Segundo Rupel (2008), atividades de caráter lúdico, presentes nas práticas pedagógicas de ensino, contribuem significativamente no processo de ensino/aprendizagem:

As atividades lúdicas se aliadas didaticamente não só com a Geografia, mas também com outras ciências, vai muito além do simples brincar, chegando a desenvolver conhecimentos que podem permanecer para toda uma vida, além desses, outros benefícios são aprimorados como o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, da criatividade, da formação de indivíduos

pró-ativos, que buscam soluções para situações que se apresentam (SILVA, 2017 apud. RUPEL, 2008, p.25).



Imagem: Maquetes de vulcões elaboradas por alunos.

Fonte: Blog da Escola São José, 2012.

Ainda dentro desta prática, coexiste a questão tangível a importância da valorização do trabalho em equipe, que através da promoção de trocas de conhecimentos entre os próprios alunos, corrobora com o processo de aprendizagem dos mesmos. Muitas vezes, conteúdos complexos, tais como alguns tópicos das geociências se tornam muito mais simples quando compreendidos de forma conjunta, trabalhados por intermédio de outros recursos didáticos e utilizando-se dos diversos saberes presentes naquele espaço de construção social: a sala de aula.

Ademais, questões relacionadas tanto ao vulcanismo, como das geociências no seu sentido mais amplo, podem levantar discussões não apenas de caráter geológico, como também de cunho ambiental, com soluções que geralmente convergem para o campo da educação ambiental. Dentro desta perspectiva, Bacci (2015), sugere que as geociências e a educação ambiental complementam-se e são cruciais para a formação de cidadão ativo, tendo assim a capacidade de desenvolver uma concepção crítica a realidade e que finalmente encontre-se preparado para escrever uma nova história para o planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das Geociências, desde a educação básica, contribui de forma significativa no processo de formação dos indivíduos, na medida que, possibilitam uma visão sistêmica do

planeta Terra, abordam suas relações primordiais com outros estratos geográficos, imprescindíveis para a vida, e como produto suscitam reflexões de caráter ambiental, na perspectiva de promover participação no processo da tomada de decisões, no que concerne a ações cidadãs que reproduzam impactos positivos no espaço geográfico circundante.

Abordou-se também a relevância das geociências dentro das ciências geográficas, partindo do pressuposto da importância do entendimento do termo espaço geográfico, o principal conceito da geografia, tanto como base para uma formação cidadã ativa no processo de tomada de decisões, como pela interação de estruturas geológicas – a exemplo dos vulcões – para com os estratos geográfico terrestres, que complementam-se concomitantemente. É portanto no ofício de se compreender o planeta em sua mais larga escala que as ciências da Terra se fundem: A geologia, por exemplo, que por intermédio da necessidade de um resgate passado, em tempo geológico, busca entender o presente; e a geografia, partindo do conceito de espaço geográfico e seus consequentes desdobramentos que procuram compreender a relação do homem com o meio.

Os vulcões impulsionaram as primeiras formas de vida terrestre, formaram a nossa atmosfera, consolidaram ilhas vulcânicas, promovem fertilidade aos solos e contribuem com potencial de energia geotérmica/reservas minerais. Logo, é crucial reconhecer a importância deste tema e aplicá-lo dentro da sala de aula do ensino básico, na perspectiva de unir as ciências da Terra, possibilitando que elas conversem entre si, por meio da interdisciplinaridade entre seus conteúdos, e que dessa forma promovam uma concepção sistêmica no que tange à abordagem de conteúdos referentes as geociências.

Portanto, utilizar o vulcanismo como uma prática pedagógica que corrobora com o interesse dos alunos pelo ensino de geociências na educação básica, é não só suscitar o cientista em potencial que existe em cada criança, é também um modo de prepará-lo para a vida adulta e contribuir para a sua formação enquanto cidadão, dentro de um contexto ambiental que cada vez mais requer intervenções positivas.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, T. P. A. A importância das atividades práticas para a aprendizagem das unidades didáticas "O Vulcanismo" e "As rochas magnéticas" com alunos de 7º ano. 2015. **Tese de Doutorado**

BONITO, J. **Da importância do ensino das geociências: algumas razões para o “ser”** professor de geociências. 1999. BRASIL, Ministério da Educação, (1997).

BRASIL, Ministério da Educação, (2006). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF.

CARNEIRO, C. D. R.; TOLEDO, M. C. M. e ALMEIDA, F. F. M.. **Dez motivos para inclusão de temas de Geologia na Educação Básica**. Revista Brasileira de Geociências, v. 34, p. 553-560, 2004.

COMPIANI, M. As Geociências no Ensino Fundamental: um estudo de caso sobre o tema “Formação do universo”. Campinas: [s.n], 1996. 225 p. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas.

COMPIANI, M. Geologia/Geociências no Ensino Fundamental e a Formação de Professores. **Geologia USP. São Paulo**, v.3, Public. Espec., p.13-30, set. 2005.

COSTA, S. A. O reconhecimento das geociências na educação básica: uma proposta de material pedagógico para professores do Distrito Federal. **Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília**. 2014

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 1998.

DOTTO, B. C.; ZIEMANN, D.R. A Inserção das Geociências no Ensino Básico Através de Instrumentos Pedagógicos. **II CONEDU- Congresso Nacional de Educação**, 2015.

FRANÇA, B. A. de. A utilização de recursos didáticos nas aulas de geografia em escolas da zona leste do Rio de Janeiro. In: **10º Encontro Nacional de Prática de ensino em geografia**. 30 de Agosto á 2 de Setembro, Porto Alegre, 2009.

GALVÃO, D. M; FINCO, G. Geociências no Ensino Médio: aprendendo para a cidadania. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**: Florianópolis, 2009.

BACCI, D. C. **Geociências e educação ambiental**. Curitiba: Ponto Vital Editora, 2015.

JERRAM, Dougal. **Introdução à Vulcanologia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2018.

PROJETO MILHARAL: PRÁTICAS ESCOLARES E ENSINO DE GEOGRAFIA NA TRANSDISCIPLINARIDADE

*Larissa Katarina Mendonça
Universidade Federal de Pernambuco*

*Débora A. Meira C. Ramos
Universidade Federal de Pernambuco*

INTRODUÇÃO

Diante das necessidades demandadas pela sociedade contemporânea, o processo de ensino-aprendizagem necessita, cada dia, a se tornar mais dinâmico objetivando suprir tais necessidades. Nesse contexto, professores em parceria com a comunidade escolar, desenvolvem meios na tentativa de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais edificante, contemplando a construção e o desenvolvimento de várias habilidades e competências à formação do sujeito; muitas das vezes tais meios configuram-se como transdisciplinares.

A transdisciplinaridade propõe um modo de conhecer e de produzir conhecimento, que está entre, através e além das disciplinas. O professor tem que considerar todo o contexto de como se dá a aprendizagem, não apenas dominar o conteúdo, mas relacionar o todo com as partes, estimular as diferentes inteligências dos seus alunos e que esses tornem-se aptos a resolver as situações-problemas no decorrer do processo da aprendizagem, tecer relações, dialogar, e descobrir o sentido da realidade vivenciada.

O ensino da Geografia, nesse contexto, possui fundamental importância na medida em que, como Ciência social, é também uma disciplina que pode possibilitar não apenas a compreensão dessa complexidade existente na sociedade contemporânea, como também promover uma educação para a cidadania, possibilitando a formação de cidadãos críticos, que se vejam como sujeitos ativos nesse processo, que exerce influência direta no meio social o qual se inserem, objetivando formar cidadão questionadores e autônomos.

A escolha do tema está diretamente ligada as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). No que se refere a Geografia, esse documento, propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

Esta atividade foi desenvolvida em uma escola privada situada no município de

Camaragibe⁹, a qual possui um currículo composto por atividades que propiciam uma abordagem múltipla e transdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento, levando seus alunos a desenvolver, e aprimorar, novas habilidades e competências.

Nesse sentido, configuram-se como objetivo principal da presente atividade: Fornecer, através do projeto milharal, uma possibilidade de aprendizado transdisciplinar a alunos dos anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos configuraram-se: a) Relacionar a cultura do milho com as temáticas de: solo, agricultura e com a Nutrição; b) Aproximar os aspectos que permeiam as temáticas do projeto milharal a realidade dos discentes; c) Realizar, com os alunos, o plantio dos grãos de milho; d) Observar o desenvolvimento da plantação; e) Coletar as espigas de milho plantadas pelos alunos e professores; f) Deleitar-se com o milho coletado junto à comunidade escolar no festejo junino da escola.

Nesse sentido, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente abordamos a transdisciplinaridade e o ensino da Geografia, o que compõe a fundamentação teórica do trabalho, em seguida tratamos o percurso metodológico e por fim as considerações finais.

A TRANSDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DA GEOGRAFIA

Morin (2002), reconhecido como um pensador contemporâneo transdisciplinar, defende a interligação das várias áreas dos saberes para construção do conhecimento, combate o reducionismo e valoriza o complexo. Segundo ele, a sala de aula é um fenômeno complexo, um espaço heterogêneo, com diversidades de experiências, ânimos, culturas, classes sociais e econômicas, sentimentos, e etc. Considera o currículo escolar como fragmentado, sem proporcionar uma visão holística onde as disciplinas quando não se integram dificultam a perspectiva global que favorece a aprendizagem.

Outro ponto importante na obra de Morin (ibid) é o tratamento dado a contextualização, a necessidade de inserir “as partes” no todo, uma vez que, informações dispersas, que não se inserem na visão geral de mundo e não têm ligações com as redes cognitivas pré-existentes em cada pessoa, perdem significado.

O mundo atual, necessita de propostas educacionais adequadas às necessidades demandadas pela sociedade, que considerem os interesses dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos,

⁹ Município situado na Região Metropolitana do Recife – RMR.

capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Nesse contexto, a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento do conhecimento partilhado e para a integração com a comunidade, sendo um dos alicerces da educação, da cidadania e da formação de uma nação.

A Geografia como Ciência e disciplina que compõe o currículo da Educação Básica no Brasil, deve estar comprometida em fornecer subsídios para que os alunos compreendam o meio no qual estão inseridos, problematizando a realidade, reconhecendo as dinâmicas existentes em uma sociedade complexa e em constante transformação. Assim, é uma Ciência que busca compreender a dinâmica socioespacial que transforma o espaço geográfico.

Callai (2013) corrobora com essa ideia ao defender que a Geografia deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em olhar para compreender a nossa história e a nossa vida; esse olhar o mundo diz da especificidade de nossa disciplina. Devendo assim favorecer essa leitura do mundo, permitindo que os alunos possam entender, apropriar-se e criticar esse mundo, tomar posições e se tornar agente ativo das mudanças.

Santos (2002, p. 203) vai mais a fundo nessa questão, ao afirmar que o Homem que produz e transforma o espaço está fazendo Geografia, pois, de acordo com esse autor “a promoção do homem animal à homem social deu-se quando ele começou a produzir. Produzir significa tirar da natureza os elementos indispensáveis a reprodução da vida [...] Produzir e produzir o espaço, são atos indissociáveis”.

O ensino da Geografia, nesse contexto, possui fundamental importância na medida em que, como Ciência social, é uma disciplina que pode possibilitar não apenas a compreensão dessa complexidade existente na sociedade contemporânea, como também promover uma educação para a cidadania, possibilitando a formação de cidadãos críticos, que se vejam como sujeitos ativos nesse processo, que exerce influência direta no meio social o qual se inserem, objetivando formar cidadão questionadores e autônomos. Assim, o grande desafio para os professores dessa Ciência e disciplina é aprender a ensinar Geografia, pois é muito comum que esse ensino seja feito com base apenas na descrição e no uso do livro didático.

Cavalcanti (1998, p.201) considera-se que, para a atuação do professor de Geografia, é importante que sua formação “dê conta da construção e reconstrução do conhecimento geográficos fundamentais e de seus significados sociais”. Assim, a autora passa a focar seu debate na relevância das pesquisas que abrangem a Geografia; tendo em vista que essas vem contribuindo para o debate e reflexões sobre as metodologias e ensino dessa disciplina.

Nesse sentido, os professores de Geografia devem mostrar a seus alunos que eles

podem compreender melhor o mundo onde habitam se pensarem o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica do mundo, relacionando as informações a seu contexto. O que corrobora com a ideia de Kaercher (2015, p. 225), quando afirma que “ao compreender a espacialidade das práticas sociais, podemos ajudar nossos alunos (e a nós próprios) a entender melhor o local, o nacional e o global, melhor ainda, compreender a relação entre essas escalas”.

Assim, ao professor de Geografia cabe a responsabilidade de fazer com que seus alunos entendam e (re)conheçam o espaço em que vive e a Geografia, como outras ciências, tem importante papel na formação de cidadãos, pois contribui para dar a dimensão dialética do espaço que transforma e é transformado pelos seres humanos por meio do trabalho, sendo a especificidade da disciplina: o espaço.

Diante disso, considerar a importância do lugar na prática do ensino para a formação do sujeito, em outras palavras, considerar as relações entre o conhecimento docente, seus saberes e domínio dos conteúdos e a relação ensino-aprendizagem no desenvolvimento de atividades, se configura como atitude relevante tendo em vista que a Geografia em seu processo de ensino-aprendizagem necessita de uma vasta mobilização de saberes que na medida em que são enfatizadas, almejam superar um ensino de Geografia, ainda predominantemente tradicional/memorativo, possibilitando práticas docentes e pedagógicas renovadas e criativas que promova a autonomia dos alunos.

Tendo em vista que a tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência face à do fundamento científico; e o apoio do conhecimento à prática é precário e converte-se em uma das causas que mais levam os professores a agir de acordo com suas convicções e mecanismos adquiridos através da socialização profissional, mas do que como suporte do saber especializado pedagógico.

Destarte, cabe ao professor, em conjunto com a instituição escolar, elaborar formas e proporcionar aos alunos meios de se obter aprendizagens significativas, ou seja, práticas múltiplas que dialoguem com o contexto no qual o aluno está inserido, a realidade do aluno. Na medida em que mostrar a realidade dos fatos, suas origens, causas, efeitos e possíveis efeitos, em outras palavras, despertar o aluno para que ele perceba que é ator ativo e tem força em todos os processos vivenciados, que ele (como todos os homens) influenciam nos fenômenos físicos e humanos existentes no globo terrestre e que essa dicotomia inexiste na realidade.

Assim, acreditamos que os elementos utilizados no ensino da Geografia na atualidade devem abarcar a maior quantidade de características e meios que afluam a

criticidade dos alunos, a partir de um diálogo com a realidade, com o contexto social do aluno e as influências exercidas.

PERCURSO METODOLÓGICO

No intuito de realizar atividades unam as disciplinas, tratando de conteúdos próximos a realidade dos alunos e acreditando que a interação transdisciplinaridade-teoria-prática são pilares para (re)construções significativas no processo de aprendizagem nossa proposta iniciou-se em 16 de março de 2018, com a elaboração e adequação escrita de tal proposta, a qual começou a ser posta em prática no dia 19 de março do referido ano. Dividimos a proposta em seis (06) etapas diferentes, e alcançamos um total de trinta e duas (32) horas de atividades¹⁰.

A primeira etapa refere-se a fase de (re)elaboração e ajustes do projeto à realidade da escola e seus alunos almejando sua realização. Nessa etapa se foi pensado a melhor forma de dispor a semente de milho, a ordem das turmas a realizarem a primeira etapa da atividade, assim como a separação e revisão dos materiais e conteúdos a serem abordados.

Na segunda etapa realizamos o primeiro momento, de fato, da atividade, as quatro (04) turmas a saber: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano, formaram dois grupos, 7º ano e 9º ano, 6º ano e 8º ano, e junto a eles realizamos uma explanação sobre os objetivos, a importância e como ocorreria a realização da atividade. Após esse contato inicial, debatemos temáticas atreladas a cultura do milho a partir de diversos enfoques e em seguida fomos com os grupos, um de cada vez, realizar o plantio das sementes em uma área da escola reservada para a atividade.

A terceira etapa foi marcada pela primeira visita ao plantio, cerca de um mês depois da realização do plantio do milho, assim como pela explanação sobre os tipos de solo, e realização de atividade, e qual o mais propício para o referido plantio e as características de tais.

Na quarta etapa, realizamos a segunda visita à plantação em consonância com o debate das temáticas atreladas à agricultura: setor primário da economia, agricultura de exportação, agricultura familiar e relações de trabalho o campo.

A quinta etapa, se deu com a colheita das espigas de milho, plantadas no dia 19 de março de 2018, e em parceria com a professora de Biologia e a nutricionista da escola tratamos das especificidades do referido grão. Em consonância a esse momento os alunos prepararam alimentos com o milho coletado, assim como, em parceria com a professora de artes, produziram itens decorativos com as palhas dos milhos para a festa junina da escola.

¹⁰ A carga horária da proposta deverá ser adaptada ao contexto de execução.

A sexta etapa, e momento final da atividade foi realizada na comemoração junina da escola, a qual culminou com a partilha do milho plantado, colhido e cozido pelos alunos, com a comunidade escolar, assim como a apresentação da atividade realizada, pelas professoras, a comunidade escolar.

Os instrumentos de base utilizados nessa atividade foram: sementes de milho, instrumentos para auxiliar no plantio (enxadas, pás, etc.), garrafas “pet’s”, algodão, filtro de papel, ficha sobre a cultura do milho¹¹, retroprojetor, caneta para quadro branco e apagador, livros adotados pela escola¹².

Nesse sentido, o melhor detalhamento da atividade realizada segue abaixo a partir do quadro 01:

| MÊS | Março | Abril | Maió | Junho | CH TOTAL |
|-----------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|----------|
| DIAS / CH | 13, 16 e 20/03/2018 16 horas | 17/04/2018 5 horas | 24/05/2018 5 horas | 20 e 22/06/2018 6 horas | 32h |

Quadro 01: Cronograma das atividades. Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

Como já referido, a presente atividade se faz composta por seis (06) etapas, onde sua distribuição pode ser melhor visualizada a seguir:

- **13 e 16 de março de 2018:** (Re)elaboração da proposta e realização de ajustes necessários para a primeira etapa da atividade. (Tempo de atividade: 12h)
- **20 de março de 2018:** Explanação inicial, com os alunos, sobre a realização da primeira etapa da atividade. (Tempo de atividade: 4h)
- **17 de abril de 2018:** Primeira visita ao plantio e debate acerca dos tipos de solo. (Tempo de atividade; 5h)
- **24 de maio de 2018:** Realização da segunda visita ao plantio e debate das temáticas atreladas a agricultura. (Tempo de atividade: 5h)
- **21 de junho de 2018:** Data prevista para a colheita e cozimento das espigas de milho e debate sobre as características nutricionais do grão. (Tempo de atividade: 5h)

¹¹ Produzida pelas professoras responsáveis pela atividade e distribuída aos alunos com o intuito de fornecer uma (maior) familiarização maior com a temática.

¹² **Projeto Araribá plus:** Geografia. (6º ao 9º ano). 5.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

- **22 de junho de 2018:** Data prevista para a realização da festa junina da escola e partilha do milho colhido e cozido, pelos alunos, com a comunidade escolar. (Tempo de atividade: 1h)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consciente de que as práticas atreladas ao ensino da Geografia devam fornecer subsídios para que os alunos compreendam os processos de transformações ocorrentes no/do espaço geográfico, para que assim possamos (re)afirmar a importância do ensino da Geografia para a formação do sujeito, onde esses reconheçam a dimensão social de sua participação na apropriação do espaço.

No entanto, o ensino de Geografia, ainda fortemente influenciado pelas práticas tradicionalistas, centradas na memorização e descrição do espaço geográfico, o que contribui para a perpetuação da dicotomia “homem x natureza” e, diante de um espaço geográfico mutável acaba não contribuindo efetivamente para a leitura e interpretação dos fenômenos inerentes a esse espaço.

Nesse sentido, entendendo a importância que propostas as quais tem como foco processos interativos no âmbito da educação e na construção do conhecimento. Reconhecendo também a importância da Geografia e seus múltiplos vieses. Acreditamos que o Projeto milharal se configura como uma atividade que vai de encontro a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, tarefa que deve ser constante pois só a partir disso pode-se construir conhecimento de forma significativa.

Destarte, a partir do que foi realizado no decorrer desta atividade, a partir da abordagem transdisciplinar dada a cultura do milho, pode-se inferir que realizar atividades que abarcam uma multiplicidade de conhecimentos e relacionando-as à vivência dos alunos possuem significativa relevância no tocante do processo construtivo da aprendizagem, tendo em vista a participação ativa dos alunos, suas contribuições, questionamentos e posicionamentos.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do profissional da Geografia - o professor.** Ijuí - RS: Editora UNIJUI, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** São Paulo: Papyrus, 1998.

KAECHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos à superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. São Paulo: Ed. da USP, 2002.

GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Lucas André Penha dos Santos
llucasandre.94@gmail.com*

*Dr. Bertrand Roger Guillaume Cozic
cozicbertrand@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Atualmente a globalização opera como um dos fenômenos de maior notabilidade e expressão no mundo, uma vez que se insere de forma direta nas dinâmicas e processos de uma sociedade, que se encontra num gradual e constante fluxo rumo à complexidade de seu desenrolar.

Sendo assim, a esfera da educação não estaria livre das influências e práticas dos processos globais. Esse episódio pode impactar de forma estrutural o cenário educativo – dos relatórios e planos nacionais à prática em sala de aula –, fazendo do mesmo, um ambiente de inconstâncias e instabilidades. Em conformidade ao descrito, pautando-se especificamente nos movimentos e componentes propriamente ditos do processo de globalização, Dreifuss (1996) evidência que:

Fluxos globalizantes, mundializadores e planetarizantes que se difundem no campo das relações internacionais (codificadas, normatizadas e reguladas entre Estados) e transnacionais (através das fronteiras, tracejando os limites nacionais e infiltrando e desbordando os estados), tornam as regulamentações, quando elas existem, escondidas, incompreensíveis ou discretas. (p. 136).

Por meio de tal, o estudo aqui proposto direciona seu objetivo central na reflexão acerca dos principais elos estabelecidos a partir da relação “Globalização – Educação”, atendando seus mais preponderantes desdobramentos, que se encontram diretamente atrelados à realidade e construção socioespacial do mundo.

Para sua efetivação, a produção foi desenvolvida em duas partes. A primeira teve um cunho integrativo, visando calcar e estabelecer vinculações essenciais sobre a aproximação da globalização e de seus movimentos num contexto “geral” face à educação. Foram integrativos da presente etapa, estudos condizentes às influências – em maioria, diretas – dos processos globais no setor educativo nacional e seu desenrolar em situações mais específicas, como seu

impacto no contexto social da escola.

A segunda parte foi fundamentada a partir do reconhecimento da globalização convertida como importante desafio didático, e os esforços foram direcionados à prática docente. Aqui, nossa reflexão foi alicerçada em produções que direcionassem à atividade do professor rumo ao despertar da autonomia, à construção do senso crítico e a valorização do cotidiano discente.

UMA ÓTICA GERAL SOBRE A RELAÇÃO “GLOBALIZAÇÃO-EDUCAÇÃO”

A introdução e uso do termo “globalização” possui duas datações de origem, uma da década de 60, relacionada à comunicação e advinda da percepção da crescente conexão mundial a partir do aprimoramento dos instrumentos técnicos – sobretudo os pertencentes ao campo da telecomunicação –; e outra da década de 80, aceita e disseminada, sobretudo, pela área administrativa, consolidando-se pela premissa do aprofundamento da internacionalização capitalista (SENE, 2007).

Apesar da recente utilização conceitual do termo, a metodologia de trabalho que sobrepõe-se aos seus fenômenos, compreensões e análises, oferece uma literatura que trabalha a globalização como um fenômeno não tão novo. Corrobora-se assim a definição Santos (2009), onde, para o mesmo, a globalização seria o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Estando de acordo com Sene (2007), expondo que a mesma “[...] pode ser interpretada como a fase de expansão do capitalismo com impactos na economia, na política, na cultura e no espaço geográfico.” (p.38). Ambos os autores atribuem, então, uma conotação de desenvolvimento histórico ao conceito.

“De fácil reconhecimento, porém, de pouca compreensão”. Essa talvez seja a mais notória característica a respeito do conceito apreendida pela maior parte da sociedade. Em maior escala, tal processo expressa uma espécie de carência de nitidez, que de um certo modo, sempre se fez presente nos mais distintos ramos do conhecimento.

Na geografia, por exemplo, Dollfus (1973) já esboçara tal preocupação em obra intitulada “A Análise Geográfica”, a partir do reconhecimento e da necessidade de superação do fato quando indagara: “Ora, é imprescindível que os conceitos sejam claros e que, em geografia, eles traduzam uma faceta da realidade das coisas. Em nossa disciplina, os conceitos permanecem muitas vezes bastante vagos.” (p.123). Já em um contexto mais particular, tal opacidade torna-se um fator alarmante quando paira sobre a globalização, por a mesma tratar-se de um fenômeno que atrela-se e influi nas diversas esferas do corpo social, estando aí

presente, também, a educação.

Sobre as inferências da globalização na sociedade, envolvendo a educação e o professor, Martins (2009), comenta que: “[...] mudanças no mundo do trabalho, na economia e na sociedade se configuram como novos desafios a serem enfrentados em sala de aula, caracterizando novas exigências para a profissão [...]” (p.1).

Não é novidade o fato de que a globalização atua no mundo de diversas formas, promovendo inúmeros cenários e percepções resultantes de sua ação, mas no campo educacional, como as práticas globais podem ser notadas de um modo mais amplo?

Dabrach, Miranda e Mousquer (2006), ao analisarem a ação direta do conceito em relação às políticas educacionais, expuseram a presença da formação de uma agenda fixa e elaborada de acordo com premissas globais – no sentido de contemplação e execução dos “preceitos da globalização” – constituída, em grande parte, por interesses, discursos e ideologias pertencentes aos principais atores político-econômicos; tendo como objetivo final, a promoção de uma educação globalmente estruturada. As autoras também levantam o importante papel promovido pelos organismos internacionais para com o exercício do projeto, expondo que eles:

[...] atuam no sentido de estabelecer uma visão comparativa da educação e na formulação de *leis gerais*, que compõem uma *agenda fixa* para a educação, ou, uma *agenda globalmente estruturada*. (Dabrach, Miranda e Mousquer, 2006, p.3).

Levando o debate a um nível mais específico e expondo a influência do relatório, é válido citar “o relatório de Jacques Delors”. O mesmo aponta os pilares da educação para o contexto atual e foi largamente utilizado como referência e fundamento na composição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O relatório propõe um modelo de educação universal, e é desprovido de características e interesses próprios de diferentes grupos sociais.

Em um estudo que analisou fatores como a regulação e a emancipação da educação na conjuntura globalizante, Stoer (2002) vai de contraposição às propostas e aspectos presentes no relatório de Delors. O autor defende um modelo educacional dinâmico, que expresse uma educação voltada à afirmação e preservação da identidade de cada povo, incorporando seus valores éticos e cívicos. O autor ainda expõe que há uma regulação da educação pelo que ele chama de “mercados educativos”, culminando numa constante tentativa de descontextualização educacional. Tal fato converte a educação à uma verdadeira empresa e os

serviços educacionais em itens trocáveis. Complementando:

No fundo, trata-se de um processo complexo de reescalonamento e de reterritorialização da actividade educativa, de uma realocação do próprio processo educativo. Este processo, que desloca, pelo menos em parte, a regulação do nível do Estado-nação para o nível supranacional, surge como uma característica central das implicações principais para o campo educativo do capitalismo flexível. (STOER, 2002, p.7).

Posto em um grau mais particular, tal contexto é avassalador, e impõe à escola uma série de limitações e impossibilidades, influenciando diretamente no seu caráter de instituição centralizadora e legitimadora de narrativas sociais locais. Sobre tal, Dabrach, Miranda e Mousquer (2006), comentam que:

Ocupando o último lugar no “nível trófico” da cadeia educacional organizada de forma hierárquica, a escola, na preocupação de atender as solicitações emanadas dos centros que fomentam as diretrizes para o campo da educação, não se julga capaz de intervir ou mesmo elaborar proposições educativas que sejam capazes de romper com esse viés único de se pensar alternativas e projetos educacionais. (p.6).

Nesse sentido, os dados processos acima descritos, oferecem, ainda que de maneira inicial, indícios do movimento que a globalização promove na educação. Porém, é preciso ater-se a um importante ponto: apesar de ser admitida à globalização uma conotação homogeneizadora, a mesma não é uma definidora cabal de toda a condição humana. Sendo assim, sua influência não terá os mesmos resultados finais ou culminará num panorama simétrico de educação.

São inúmeros os estudos que anunciam a pontualidade e a polarização como principais aspectos do conceito. Contrário à crença homogeneizadora e admitindo uma particularidade nos fenômenos globais – através do uso diferenciado do tempo e do espaço –, o sociólogo Zygmunt Bauman (1999), expõe que: “Através da análise das causas e das consequências dos processos da globalização, fica claro que os processos globalizantes não seguem uma unidade de efeitos, nem se supõem comumente.” (p.8). No mesmo tocante, Sene (2007) colabora ao afirmar que:

[...] a globalização atinge de forma bastante desigual o espaço geográfico mundial e nada nos faz crer que, no marco do capitalismo, que isso possa se dar de forma diferente. A busca da maximização do retorno dos investimentos sempre levou os agentes econômicos a aplicarem seus capitais nos lugares mais bem equipados de objetos técnicos e que lhes ofereçam maiores possibilidades de lucro. Assim, nos parece que, apesar do nome, a

globalização deve continuar longe de ser global e seus fluxos devem continuar a atingir mais intensamente apenas os lugares mais interessantes em termos de mercado, de rentabilidade. (p.160).

Com o intuito de tornar a reflexão sobre a relação globalização-educação mais sólida, é fundamental levar o debate a um nível mais prático, estendendo-se à atividade docente e ao processo de ensino-aprendizagem; uma vez que fica clara a eminência de diferenciados contextos educacionais promovidos pelo fenômeno.

A PRÁTICA DOCENTE NA “EDUCAÇÃO GLOBALIZADA”

Uma vez percebida a influência promovida pela globalização no setor educativo, o dado processo nos abre um leque de reflexões. Aqui, mais precisamente, iremos nos debruçar sobre as possibilidades de aplicação didática a partir do exercício da globalização.

Num mundo de relações cada vez mais complexas e fragmentadas, e de necessidades cada vez mais específicas e instantâneas, a prática educativa, sem dúvida alguma, figura como um dos grandes desafios da atualidade, e a saída para tal situação pode estar presente na atividade docente.

Martins (2009), ao refletir sobre a escola e os modelos tradicionais de ensino – que, segundo a autora, influenciam de maneira direta na ação do professor – julga que os mesmos não são capazes de trabalhar a realidade de um mundo em constante renovação. Este fato contribuirá para uma espécie de sobrecarga de trabalho docente. A autora completa:

Cada vez mais, os professores deparam-se com desafios e situações que lhes impossibilitam atender as especificidades do seu trabalho. Exige-se cada vez mais que o professor dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação profissional. São conhecimentos que ele precisa mobilizar para transformar sua ação pedagógica. (p. 2).

Como alternativa, Fonseca e Braga (2009) expõem a necessidade de uma reformulação metodológica sobre a prática e conteúdo do conceito em sala de aula. Tal proposta nos parece positiva, uma vez que a globalização é uma temática capaz de promover implicações diretas na construção social do aluno, vital à formação do seu senso crítico de mundo. Indo no mesmo sentido, Souza e Melo (2013) propõem que:

Para se trabalhar nas aulas um conceito tão complexo como a globalização, torna-se necessária a utilização de novas metodologias, linguagens, tecnologias, principalmente as informacionais, trazendo exemplos concretos,

que possibilitem uma maior capacidade de abstração dos alunos [...]. (p.4).

Adicionalmente, é imprescindível que a prática docente esteja pautada num saber plural, carregado de uma série de associações. Tais associações são formadas pelo exercício professor e pelo significado que cada docente confere à sua atuação, “[...] relacionado aos seus valores e a sua história de vida; seu modo de situar-se no mundo e suas representações [...]” (MARTINS, 2009, p.03). Nesse sentido, o “saber plural”¹³ leva em consideração tanto o conjunto de significados condizentes à construção da identidade do educador, quanto a sua produção e ação profissional, auxiliando diretamente a prática escolar em diferentes conjunturas.

São inúmeros os estudos que refletem sobre o emprego de diferenciadas metodologias que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na geografia, um aspecto, porém, é percebido e largamente aceito como um importante artifício para efetivação de tal empreitada. Trata-se do uso da contextualização.

Straforini (2004), destaca a importância da construção de um conhecimento crítico em sala de aula favorecido pela contextualização. O autor a destaca como uma ferramenta capaz de facilitar o trabalho do professor, ajudando-o a ultrapassar limitações trazidas por diferentes conteúdos – ao mesmo tempo em que aproxima tais conteúdos aos alunos – e permitindo que o docente atue de forma mais efetiva nas fragilidades do ensino.

Não é difícil imaginar, então, o notável papel que uma prática de ensino contextualizada pode exercer sobre o conteúdo da globalização. Admitindo como fundamental a construção de um saber plural, e que dê voz ao aluno, o uso da atividade contextualizadora ganha força uma vez que permite pensar, tanto os aspectos, como as possibilidades que a globalização traz consigo. A partir (e não só) daí o vislumbre tão almejado da construção de um ensino coletivo e libertador torna-se mais palpável.

Com um intuito de tornar a ideia mais clara e promover uma rápida exemplificação, as próprias incoerências admitidas à globalização já servem de amostra ao processo de construção do conhecimento crítico sobre o tema. Dentre várias formas, o conteúdo pode ser trabalhado por meio da apresentação da ideia de algum (a) autor (a) – cabendo ao professor, adaptar as dadas noções à turma –. Bauman (1999), por exemplo, ao tratar da globalização, expõe que:

Para algumas pessoas ela inaugura uma liberdade sem precedentes face aos

¹³ Complementariamente, o termo/conceito também se caracteriza pela tentativa de união dos saberes provenientes da formação (prática) profissional e de saberes disciplinares/curriculares.

obstáculos físicos e uma capacidade inaudita de se mover e agir à distância. Para outras, pressagia a impossibilidade de domesticar e se apropriar da localidade da qual tem pouca chance de se libertar para mudar-se para outro lugar. (BAUMAN, 1999, p. 25).

Os impactos provenientes da relação de contração entre tempo e espaço, a polarização informacional consubstanciada num mapa técnico desigual presente no mundo e a pontualidade, sobretudo de investimentos e de acesso a dispositivos técnico-informacionais, também tornam-se poderosos artifícios de contextualização em sala de aula, permitindo a ação de um passo de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem: a valorização do local, do cotidiano e do particular de cada aluno (STRAFORINI, 2002).

O trabalho com o habitual e/ou particular dos alunos também se configura como instrumento facilitador. Karnal (2017), enfatiza que o professor necessita ter mais empatia em sua relação e mediação para com a turma, visando melhor estimular e despertar a atenção dos alunos através da aula. Segundo o autor, “[...] o elemento central de uma boa aula envolve o conhecimento já formado (vocabulário, procedimentos, habilidades, etc.) e sua interação com novos procedimentos do aluno”. (p.94).

Indo do mesmo tocante, Simas e Claudino (2014) ressaltam que o estímulo do conteúdo trabalhado em sala com o recorrente e com o dia-a-dia dos discentes, permite uma maior significação das experiências de vida dos mesmos, despertando não só o seu interesse no tema, como também, acabando por inserir a temática de forma mais precisa e diferenciada às suas realidades individuais, aprimorando a visão do mundo dos mesmos e tornando o tema mais íntimo a cada estudante. Aditivamente, Souza e Melo (2013) salientam que:

A globalização pode ser estudada também a partir das características locais, próximas aos indivíduos: a própria vivência dos alunos é um grande exemplo, pois estes se utilizam de diversos mecanismos técnicos para manter relações com o mundo, como acontece nas redes sociais virtuais. Dessa forma, torna-se improvável o desconhecimento do conceito frente às múltiplas realidades geradas (p.5).

Nesse contexto de valorização dos conhecimentos prévios e experiências do aluno, a inserção do seu local, do seu lugar, figura como mais um elemento positivo ao ensino da globalização, e conceitos como o de globalização, por exemplo, podem ser utilizados nas aulas. Carlos (2007) aponta o lugar como um produto direto das relações humanas, construído por uma série de significados e sentidos ímpares e que leva em conta a história e a cultura de cada grupo no processo de integração de sua identidade.

Já a globalização atua como um meio de resistência e permanência de costumes e culturas específicos, ressaltando as identidades locais, regionais e nacionais. O conceito introduz de forma emergencial às reflexões relativas à globalização a necessidade do reconhecimento e da prática de outros protagonistas propulsores do processo, pautados numa ótica social, com uma ideologia voltada ao cumprimento das mais variadas necessidades. Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006), destacam que:

Entre os processos que podemos inserir na face emancipatória ou positiva da globalização, encontramos parte dos chamados ‘hibridismos culturais’, que, ao contrário dos integrismos fundamentalistas, podem promover trocas culturais transformadoras e fundar um novo cosmopolitismo transcultural que recrie a diversidade em outras bases, como uma parte da denominada ‘glocalização’, interação mutuamente transformadora entre dinâmicas de base local e global. (p. 143).

Resgatando a discussão do início do trabalho e enfatizando a importância do local como resposta ao funcionamento dos mercados educativos, é pertinente utilizarmos as concepções de Dabrach, Miranda e Mousquer (2006). Dessa vez, a respeito da formulação de uma agenda contra-hegemônica¹⁴ no que tange à atuação da globalização na setor educativo. Segundo as autoras:

A contraposição poderá acontecer à medida que o projeto institucional, a partir de sua construção coletiva, resgate este local tornando-se o quadro de referência da *agenda* das prioridades locais [...] não significa negar tudo o que corresponde às orientações gerais para o sistema de ensino, mas utilizar-se da autonomia da escola a fim de construir um projeto institucional que faça florescer as potencialidades locais e que se preocupe com a construção de uma educação voltada à formação para o *mundo da vida*, resistindo à imposição da lógica do mercado no contexto educacional, o qual conduz à homogeneização, a partir da imposição de um projeto único. (p.7).

Stoer (2002) concorda ao admitir que uma mudança de cenário pode ser dar através:

[...] do desenvolvimento de movimentos sociais novos (por exemplo, a educação inter/multicultural), cujo carácter é simultaneamente transnacional e local, e cuja natureza política é eventualmente capaz de denunciar os excessos de regulação da modernidade [...] e do ressurgimento da escola reconfigurada como dispositivo estratégico de mobilidade social e de desenvolvimento das subjectividades. p.5-6).

A partir de tal, tem-se a chance de construir, pelo trabalho com a globalização e suas possibilidades, uma prática didática que se converta num verdadeiro e efetivo exercício de

¹⁴ Termo propriamente utilizado pelas autoras.

construção da cidadania e de um olhar crítico face às disparidades e enfrentamentos que atingem o mundo. Prática esta, que pode suceder-se de variadas formas, a depender do trabalho do professor – agindo como um mediador – da dinâmica da turma e de seu grau/estágio de aproximação, entendimento e participação sobre o tema (STRAFORINI, 2002).

CONCLUSÃO

O presente trabalho caminhou junto às transcorrências mais eminentes condizentes à relação “globalização-educação”. Nossa atenção esteve especificamente voltada a evidenciar os mais elementares aspectos e implicações resultantes da dada conexão.

Para tal, foi necessário estabelecer uma conjunção presente entre os conteúdos e relações mais operantes e de maior atuação envolvidos na temática. Objetivamos vislumbrar não só os enfrentamentos, desafios e possibilidades a respeito da globalização em sala de aula. Desejamos aqui, oferecer uma pequena contribuição à prática docente num contexto de incontáveis dificuldades e obstáculos que o tema da globalização oferece ao ensino da geografia.

Depreende-se, pois, que a globalização, em seus mais essenciais – leia-se, “gerais” – acercamentos e conjunturas para com o contexto educativo, almeja a promoção e reprodução de uma agenda globalmente estruturada para educação. Empreendimento que não possui características que levem em conta idiosincrasias, contextos e realidades sócio-educacionais diversas.

Especificamente à atividade docente no multifacetado cenário global, consentimos que a chave para a apreensão, trabalho e ensino do conceito de globalização, debruça-se no despertar do censo crítico-analítico discente. Nesse sentido, o professor deve atuar como um mediador e provocador de reflexões que sejam capazes de estimular o tino questionador e analista dos alunos através da introdução de questões que levem em conta o cotidiano dos mesmos.

Não menos importante, acreditamos também na contextualização como um poderoso e essencial artifício ao ensino. Através da prática contextualizadora podemos tornar concreto o entendimento das mais variadas temáticas. Sendo, ela, uma ferramenta enriquecedora, capaz de devolver o reconhecimento e de pôr em debate reivindicações e realidades das minorias sociais e as particularidades de cada lugar; processando-se como mais um rico e estimulante desafio a ser enfrentado.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do Mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- DABRACH, N. P; MIRANDA, N. P; MOUSQUER, M. E. L. Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais? In: **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação**. 2006, Santa Maria-RS.
- DOLFUSS, Olivier. **A análise geográfica**, col. “Saber Atual”, nº 159. São Paulo: Difusão europeia do livro (DIFEL), 1973.
- DREIFUSS, René Armand. **A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização – novos desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- FONSECA, Valter Machado da; BRAGA, Sandra Rodrigues. Globalização e Crise da Educação: notas para uma formação ética na escola. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 16, p. 103-116, 2009.
- HAESBAERT, Rogério; PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova desordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. 1ª ed. – São Paulo: Contexto, 2017.
- MARTINS, R. E. M. W. Construção dos Saberes Docentes do Professor de Geografia. **Revista Mercator**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 37-45.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SENE, Eustáquio de. **Globalização e espaço geográfico**. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2007.
- SIMAS, Daniel; CLAUDINO, Carlos Alberto. Globalização nas aulas de geografia: a valorização discente nas relações lugar-mundo. In: **ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL**. 2014, Florianópolis.
- SOUZA, Alexandro Silva; MELO, Josandra Araújo Barreto de. A globalização como possibilidade de intervir no cotidiano das aulas de geografia. **Revista de Geografia (UFPE)**, Recife, V.30, n. 1, 2013.
- STOER, Stephen R. Educação e Globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 1, n. 63, p. 33-45, 2002.
- STRAFORINI, Rafael. A Totalidade do Mundo nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Revista Terra Livre**, São Paulo, Ano 18, v. 1, n. 18, p. 95-114, Jan./Jun. 2002.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA DOCÊNCIA GEOGRÁFICA: NOTAS A PARTIR DE PRÁTICAS NAS CIDADES DE BANANEIRAS/PB E DONA INÊS/PB

*Luiz Arthur Pereira Saraiva
saraivaluizarthur@yahoo.com.br*

*Francinalda Maria da Silva
francinaldageografia@gmail.com*

INTRODUÇÃO

As discussões referentes à relação entre educação e Geografia continuam se fazendo presentes entre as reflexões de cursos de licenciatura, formações de professores, projetos pedagógicos curriculares e linhas de pesquisa entre grupos de estudo, pesquisa e extensão, além de programas de pós-graduação pelo país e pelo mundo. A importância dessa ciência e sua passagem a um saber pedagógico tem se consolidado em um mundo cada vez mais marcado pelas tendências do Meio Técnico-científico-informacional nos diversos contextos, escalas e suas respectivas articulações, de tal maneira que o espaço não só tem sido enfaticamente elencado como um produto das relações sociais e agentes na ordem capitalista (da qual, inclusive, se torna uma necessidade para a reprodução de tal sistema), mas também tem sido abordado enquanto dimensão da realidade, dimensão essa experienciada, vivenciada, uma dimensão da existência e da consciência de mundo entre as pessoas que compartilham suas vidas em sociedade.

A ciência geográfica, nesse início de século, se expressa em sua diversidade de áreas, temas e agendas de pesquisa, exigindo não só um conjunto de escolhas quanto aos caminhos que pesquisadores e professores seguem em seus campos profissionais, mas também a necessidade de refletir e (re)pensar os seus fundamentos teórico-metodológicos (SUERTEGARAY, 2016). O risco de perda da identidade de conjunto coexiste com os desafios de uma realidade cada vez mais complexa e os avanços da “hiperespecialização” do conhecimento atendente das demandas do capital hegemônico que fragmenta o saber e o utiliza na reprodução de suas lógicas.

Partindo dessas colocações iniciais, os presentes escritos tecem algumas considerações sobre uma preocupação desafiadora, mas extremamente necessária: a construção de um diálogo entre Geografia e Filosofia, com ênfase às relações ontológicas, existenciais e espaciais. Pensar o ensino-aprendizagem de Geografia na contemporaneidade, bem como suas

relações interdisciplinares, constitui um dos grandes desafios na área do conhecimento e sua didática. Procurando evitar a superficialidade que se daria a partir de um pensamento acrítico, anti-humanista e ausente de reflexão, cada diálogo entre as ideias, os conceitos e as apreensões da realidade possui em sua matriz todo um conjunto complexo de relações, conflitos, lógicas, expressões e dinâmicas. Avançar no ideal de uma educação geográfica significativa é ir “contra a corrente” frente aos modelos vigentes de uma educação “neutra” mas atendente dos interesses do mercado e grupos/classes dominantes: faz-se necessário pensar um ensinar-aprender Geografia alternativo à ordem vigente, atento à complexidade do real e consolidado do ponto de vista de seus fundamentos teórico-metodológicos (CASTROGIOVANNI, 2011).

Mediante tais exigências contemporâneas, uma questão principal se elucida: como relacionar o ensino-aprendizagem de Geografia com a atividade/postura filosófica, com o exercício de pensamento para uma vivência cotidiana, dialógica e dinâmica da realidade? Esta seria a primeira reflexão aqui levantada. A metodologia da didática em Geografia traz, em seus pressupostos e práticas, o exercício de se pensar o mundo, suas visões e se posicionar frente aos fenômenos e processos que dizem respeito aos seus sujeitos e agentes, aqui incluindo alunos, professores e demais membros da comunidade acadêmica/escolar, além da sociedade da qual faz parte.

A ideia de relacionar Geografia e Filosofia partiu de um conjunto de inquietações presentes em nossa trajetória acadêmica: a necessidade de conhecer o pensamento geográfico, aprofundar e exercê-lo enquanto perspectiva de interpretação da realidade; e a fragilidade filosófica ainda persistente na educação básica, cujo papel ainda “coadjuvante” nas formações acadêmicas, ora é tratado superficialmente, de “sobrevoo”, ora é pouco contemplado pelas componentes curriculares da academia trazendo implicações na identidade docente e seus cotidianos profissional e pessoal.

O SER E O ESPAÇO: o ser-estar no mundo e sua educação

As perguntas comuns de nossa existência e da realidade que nos circundam são constituídas, dentre outros elementos, de uma dimensão espacial implícita e explícita.¹⁵ Implícita porque a consciência dessa dimensão ainda se afigura como um mistério ou algo

15 “Se o espaço foi durante muito tempo pensado como localização dos fenômenos, palco onde se desenrolava a vida humana, é possível pensar uma outra determinação que encerre em sua natureza um conteúdo social dado pelas relações sociais que se realizam num espaço-tempo determinado; aquele da sua constante reprodução, ao longo da história, obrigando-nos a considerar o conteúdo da prática sócio-espacial em sua complexidade” (CARLOS, 2011, p. 11).

desnecessário traduzido em “qual a utilidade do espaço ou para que estudá-lo/considerá-lo?”.¹⁶ Explícita, porque o espaço se expressa na cotidianidade, nas práticas e lógicas de diferentes sujeitos e agentes sociais, na nossa existência enquanto pessoa no mundo mas também em todo corpo coletivo social.¹⁷ Pensar a nossa ontologia, a nossa construção enquanto ser é refletir sobre nossa condição humana, enquanto sujeitos contextualizados em uma totalidade, mas também espacial. Nisso, concordamos com Soja (2008, p. 17) ao se posicionar:

Coloco o espaço em primeiro plano, antes de ver as coisas sob uma perspectiva histórica, ou social, ou essencialmente política, ou econômica, ou cultural, ou com contornos classistas, raciais, de gênero, de preferência sexual; ou, então, filtrado pelo discurso, pela linguística, pela psicanálise, pelo marxismo, pelo feminismo, ou qualquer outra disposição especializada. Tento ver o mundo através de todas essas lentes de percepção, porém o foco primário é, insistentemente, espacial, informado, motivado e inspirado por uma perspectiva crítica espacial.

Nossa relação com o espaço se dá desde cedo na mais tenra idade: nos relacionamos com os espaços domésticos e com os corpos familiares (que também nos “apropriamos” como espaços a partir da dependência), adentramos outros espaços na conquista da autonomia e “expansão de horizontes” a partir dos lugares (a rua para jogar bola, a padaria da esquina, caminhos para se chegar a um familiar, à escola, a um amigo). Nesse percurso, não só atribuímos sentido e significado, como também passamos a questionar determinadas situações a partir das relações sociais em que nos inserimos, nas manifestações da questão social que presenciamos ou até vivenciamos no nosso contexto de vida. Lá também se encontra o espaço, em diferentes escalas e organizado a partir de diferentes sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2009). Perceber e compreender o espaço tem sua importância porque

defronta-se com a espacialidade, da qual tudo o que se disse é aparência. Mas, a espacialidade não é apenas dos objetos. Há o espaço do corpo e seus prolongamentos. Há também o espaço da mente. Como o tempo e o movimento, o espaço é fundante do existir, e, portanto, do pensar. [...] O espaço do cotidiano é, em primeiro lugar, o espaço da gravitação, que dá origem ao vertical, ao horizontal, ao plano, ao declive, ao aclive, à postura ereta, ao equilíbrio, ao desequilíbrio. Esse espaço é trabalhado pela cultura.

16 Há quem diga que o espaço e a realidade não são mais “tão” importantes, e o que importaria hoje seriam os tempos, os fluxos (que, inclusive proclamariam uma suposta “aniquilação do espaço pelo tempo”), o virtual e a representação. Que o mundo é interconectado e que a lógica das redes se sobrepõe às organizações espaciais de classe zonal. Tudo somado ao imperativo contemporâneo da velocidade.

17 “Habitar uma terra, isso é em primeiro lugar se confiar pelo sono àquilo que está, por assim dizer, abaixo de nós: base onde se aconchega nossa subjetividade. Existir é para nós partir de lá, do que é mais profundo em nossa consciência, do que é ‘fundamental’, para destacar no mundo circundante ‘objetos’ aos quais se reportarão nossos cuidados e nossos projetos” (DARDEL, 2011, p. 41) .

Esta o percebe como agradável, desagradável, onírico, pesado, leve, base, conteúdo, atributo, mágico, feio, bonito, vazio, repleto, ocupado, desocupado, livre, aberto, etc. (SILVA, 2012, p. 29)

O espaço constitui uma das dimensões da vida do ser em sua existência. Não só acumulamos experiências espaciais nas vivências do cotidiano, como também nos relacionamos direta ou indiretamente com os mais variados espaços. Nas palavras de Kimura (2011, p. 55), “o ser-estar no mundo é o ser-estar no mundo concreto das pessoas, no mundo que as circunda desde suas origens, com as interações que elas vão estabelecendo nesse ser-estar percebido, sentido, elaborado e transformado em conhecimento”. Lógicas e práticas próximas ou distantes tem seus rebatimentos na vida diária ao mesmo tempo em que o cotidiano produz uma espacialidade contraditória e dinâmica. Lévy (2008) nos lembra das escalas geográficas envolvidas, camadas do espaço que vão do corpo ao mundo e vice-versa, para refletir o indivíduo na globalização.

Falar sobre o ser é apontar sua multidimensionalidade: indivíduo, pessoa, cidadão, sujeito, Dasein, agente, ator, ser sociais. E mesmo em cada um desses termos, uma multiplicidade de perspectivas¹⁸. Em uma época de desumanização (alguns apontariam barbárie, dependendo da radicalidade), o homem e a mulher “das massas” enfrentam uma passagem ao “robô”, ao status de “máquina”, expressando novos e violentos níveis de alienação (CARVALHO, 2011). Diante da liquidez (BAUMAN, 2001), da(s) crise(s) (SERRES, 2017 e MORIN, 2013), da indeterminação (OLIVEIRA, 2007) e da exceção (AGAMBEN, 2014), a necessidade de pensar o ser humano e a vida na contemporaneidade é um dever necessário diante do mundo apresentado ideologicamente como um “dado pronto” à mera adaptação. Em resposta a tal situação, pensa-se uma responsabilidade no sentido mais coletivo e existencialista do termo, com suas respectivas escolhas, como proposta por Sartre (2012).

Por mais relevante que a consciência de si esteja intimamente associada à existência (e daí surge uma filosofia, segundo SCHOPENHAUER, 2013), o ser humano não se encontra apenas em um isolado conhecimento de si (JASPERS, 2011), descontextualizado de uma realidade, um fragmento. A respeito da trajetória humana, afirma Lévinas (2016, p. 22) que “sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada uma desses momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou a verdade”. Nesse sentido, Silva (1991) já

18 Como exemplo, as identidades discutidas por Hall (2014) dos sujeitos do iluminismo, sociológico e pós-moderno, cada qual com sua historicidade, mudanças e – acrescentaríamos – espacialidade.

afirmava que a existência humana relacionava a busca pela própria natureza na consciência de seu ser espacial. Disso, seguimos a proposta de Santos a respeito de uma epistemologia existencial:

Epistemologia existencial, isto é, uma epistemologia que inclua obrigatoriamente o espaço, na medida em que a sociedade é apenas o ser, o existir é coisa do espaço. A sociedade, essa coisa vaga, a famosa sociedade total, que nenhum de nós tocou, só se realiza existindo através do território, do espaço. É nesse sentido que falamos de uma epistemologia existencial que produz o elogio do horizontal, já que no mundo de hoje tudo o que é vertical é também guerra (SANTOS, 2006, p. 25-26).

Em obra recente sobre o sujeito em sua relação com a ciência geográfica, Lima (2014) não só enfatiza as geografias próprias de homens e mulheres em suas existências, mas também situa o potencial deles e delas enquanto agentes que produzem espaços ou participam da produção social do espaço. Para além das críticas quanto a apreensão geográfica dos sujeitos, por algumas negligências e/ou ênfases teórico-metodológicas, os sujeitos podem ser apreendidos na Geografia a partir de suas relações intersubjetivas, de suas percepções e situações diante do mundo, mas também a partir das contradições presentes na ordem social capitalista e de como ocorre a alienação dos sujeitos na luta de classes. Certamente as experiências e representações se fazem aqui presentes, mas o caminho desenvolvido aponta para uma relação crítica ao espaço, a práxis presente em um projeto de emancipação humana e transformação social.

Junto às nossas relações espaciais, também nos constituímos a partir dos processos educativos e seus espaços. As escolas, com suas salas de aula, pátios, quadras, corredores e demais divisões infraestruturais, além de seus arredores, são apontadas como espaços regidos pelas relações de ensino-aprendizagem, relações estas não-neutras ou partícipes de diferentes intencionalidades, seja no âmbito privado ou público, com suas particularidades e desigualdades. Nossas experiências na educação formal-institucionalizada também são marcadas por uma espacialidade que se apresenta multidimensionalmente (as relações de poder delimitando nanoterritórios, os lugares e seus afetos/sentimentos, por exemplo). Nesse raciocínio, Massey afirma que

Desenvolvemos meios de incorporar uma espacialidade às nossas maneiras de ser no mundo, aos modos de lidar com o desafio que a enorme realidade do espaço projeta. Produzidos por e envolvidos em práticas, das negociações cotidianas às estratégias globais, esses engajamentos implícitos de espaço retroalimentam e sustentam entendimentos mais amplos do mundo (MASSEY, 2008, p. 26).

No trabalho com diferentes visões de mundo na sala de aula, o professor de Geografia lida diretamente com tais questões ontológicas diante das escolhas e opções realizadas juntos aos seus alunos e alunas¹⁹. Segundo Kaercher (2014b, p. 24), “não tem como lecionar sem perguntar a si e aos alunos o que queremos e o que fazemos para chegar ao que queremos. Ainda mais o professor de Geografia, que vive a falar do mundo e dos povos, dos outros!”. Tais opções políticas são realizadas conscientemente ou não, variando entre docentes e espaços educacionais. A proposta da própria Geografia, segundo o autor, teria um caráter filosófico-ontológico a partir do questionamento²⁰. Dialogando o espaço e a existência, o autor aponta que

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia-a-dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas (KAERCHER, 2007. p. 16).

Pensar uma “Geografia como uma filosofia do espaço” (KAERCHER, 2014a, p. 231) exige do docente uma reflexão crítica e humanista diante do mundo e da sociedade, preocupado com as questões existenciais, com os problemas enfrentados pela coletividade e as modificações do/no espaço. A docência é o exercício da busca de uma ontologia diante do mundo e essa ontologia é composta por uma espacialidade intrínseca. A prática de produção espacial deixa marcas em diferentes existências pessoais e coletivas, exigindo não só sua compreensão, mas também despertando potencial de intervir, questionar pensar e mudar os “interesses em jogo”. Novamente, uma prática dialógica, que fortaleça a relação professor-aluno pode constituir um vir-a-ser.

SOBRE A GEOGRAFICIDADE ESCOLAR: ENTRE DIÁLOGOS E EXISTÊNCIAS COTIDIANAS

Em sua vida e obra cheia de *insights* pedagógicos, Paulo Freire não só discutiu a

19 “O espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política” (MASSEY, 2008, p. 15).

20 “Desejaria fazer da Geografia uma filosofia do ser/estar no espaço. Usar o espaço para refletir sobre nossa ontologia” (KAERCHER, 2014b, p. 29). Uma Geografia enquanto filosofia da cotidianidade é defendida pelo autor em outros escritos.

educação tradicional bancária de seu tempo,²¹ como lançou perspectivas libertadoras que incluíam, entre outros caminhos, o diálogo entre os membros da comunidade escolar, a produção e apreensão do conhecimento pelos sujeitos a partir da experiência de vida e suas leituras de mundo, e a formulação de uma autonomia que negava a hierarquia, a opressão e a distinção entre alunos(as) e professores(as) a partir de qualquer pressuposto de autoridade. Suas ideias se baseavam na realidade, como o autor aponta nas primeiras palavras de sua obra mais conhecida

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início dessas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente em nosso trabalho educativo. Nossa intenção é continuar com estas observações para retificar ou ratificar, em estudos posteriores, pontos afirmados neste ensaio. Ensaio que, provavelmente, irá provocar, em alguns de seus possíveis leitores, reações sectárias (FREIRE, 2011a, p. 33).

Com o saber na educação bancária consistindo em uma “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2011a, p. 81), tem-se um discurso, um exercício de poder em que o saber se transforma em instrumento de opressão entre pessoas com experiências de vida diferentes. Dessa constatação, surge a proposta da educação libertadora, condição *sine qua non* para a prática dialógica. Posteriormente, ao caracterizar as teorias da ação antidialógica e dialógica, o autor supracitado relaciona a ação dialógica à colaboração

A colaboração, como característica da ação dialógica que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza (FREIRE, 2011a, p. 228).

A decisão por considerar as inteligências e experiências dentro da sala de aula, não só de um dos polos do processo ensino-aprendizagem, mas tanto do professor quanto do aluno, é enfatizada pelo educador pernambucano mas, também, por outros pensadores: Reclus (2014, p. 20), em publicação original de 1903, já apontava que “é preciso que o professor, na classe,

21 Nas palavras do autor (FREIRE, 2011a, p. 80-81), “a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

não atente contra o perfeito companheirismo de inteligência que deve existir entre ele e seus alunos para a compreensão das coisas”.

Nessa perspectiva, a educação progride a partir do inacabado, da incompletude da pessoa buscada enquanto sujeito (FREIRE, 2011b). Nessa busca, que o autor adjetiva enquanto coletiva, a necessidade de as consciências refletirem sobre si mesmas e sobre o mundo a sua volta ganha urgência a partir da cultura enquanto recriação do mundo e das relações sociais que compõem sua ordem, lógica e dinâmica: tais processos são estabelecidos pelo diálogo. Segundo Freire; Shor (2011), salas de aula libertadoras concebem o diálogo para além da mera técnica ou tática, afinal, “o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167).

Nessa proposta, os saberes dos educandos são reconhecidos e respeitados.²² O espaço pedagógico configura-se enquanto lócus da geograficidade dos envolvidos e envolvidas no processo mútuo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Lima, sobre o sujeito e/na ciência geográfica,

Fazer alusão ao sujeito em geografia significa, dentre outras possibilidades, compreender o sujeito enredado nos mais variados fenômenos geográficos, passível a seus métodos, conceitos e campos temáticos, e não, propriamente, compreendê-lo somente como produtor do conhecimento geográfico. Esse edifício perpassa o reconhecimento do sujeito implicado no objeto geográfico tematizado, o que reabre a discussão de compreender tal fenômeno como um *modo de ser* do homem segundo uma *geograficidade*. Essa possibilidade ontológica supõe a empiricização do sujeito ou, se preferir, uma encarnação em um corpo que lhe autorize *estar* como um modo específico de ser (LIMA, 2014, p. 14, grifos do autor).

Munido de tais pressupostos ontológico-profissionais, o profissional da educação, em seus diferentes níveis, pode pensar a proposta dialógica como um dos caminhos de sua prática docente não só por tudo o que foi exposto até aqui, mas também enquanto possibilidade para ampliação e valorização da experiência no cotidiano escolar. A constituição da identidade docente se dá no par dialético professor-aluno contextualizado junto à comunidade escolar enquanto processo (KAERCHER, 2013a), reforçando a Geografia entre o conhecimento e as existências proposta por Dardel

22 Em diálogo com as ideias expostas, Morin (2014, p. 126) nos acrescenta (e nos lembra) que “A liberdade supõe, ao mesmo tempo, a capacidade cerebral e intelectual de conceber e fazer escolhas, e a possibilidade de operar essas escolhas dentro do meio exterior”

A geografia, por sua posição, não pode se furtar de ser solicitada entre o conhecimento e a existência. Descartando-se da ciência ela se perderia na confusão e na loquacidade. Entregando-se sem reservas à ciência ela se exporia ao que Jaspers chama de “uma nova visão mítica”, esquecendo-se de que uma atitude científica objetiva visa a uma compreensão total do mundo que não pode deixar de ser também moral, estética, espiritual (DARDEL, 2011, p. 97).

Na possibilidade de compreender e exercer essa geograficidade em contextos pedagógicos concretos, visitamos a Escola Estadual do Ensino Médio Governador Clóvis Bezerra Cavalcanti (EEEMGCBC) – Dona Inês/PB e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) – Bananeiras/PB. Durante os meses de abril e maio de 2018, pudemos não só aplicar questionários, entrevistar e colher depoimentos, como também acompanhar os cotidianos, alguns pensamentos e práticas existentes (fotografias 01 e 02).



Fotografias 01 e 02: Salas de aula nas escolas visitadas durante as aplicações de questionários.
Fonte: Luiz Arthur Pereira Saraiva e Francinalda Maria da Silva, 2018.

As ações ocorreram no âmbito da execução do projeto de iniciação científica PIBIC “Ensino de Geografia e Filosofia: questões ontológicas, epistemológicas e ético-políticas na perspectiva socioespacial das escolas públicas no Agreste paraibano”. Tomamos por base as respostas obtidas nos 266 questionários aplicados e, dentre as 12 perguntas que compunham o documento, destacamos para esse artigo as repostas obtidas nas seguintes perguntas: “O que você estuda lhe é útil no dia a dia (ou, pelo menos, em parte)? Como ou em quê?”, “Você se questiona sobre sua vida e o contexto no qual está inserido? Se afirmativo, o que você pensa a respeito?”, “Como eu me vejo na sociedade? Qual o meu espaço e o que agrego a ele?” e “Pela sua vivência e conhecimento, o que você pensa sobre a educação brasileira atual?”. Esclarecemos, ainda, que a partir da diversidade de respostas obtidas, elencaremos, por questões de formatação e fluidez da leitura do texto, algumas das repostas obtidas, utilizando

como critério a relevância das ideias e o quanto elas foram representativas de respostas semelhantes nas escolas e turmas. Também evitamos aqui a análise de respostas demasiadas simples como “sim” e “não”, exigindo uma discussão em outra oportunidade, seja pela sua frequência, seja pelos significados/interpretações.

Sobre a primeira questão aqui levantada, uma parcela considerável dos estudantes apontou que os conteúdos trabalhados em sala “não lhe eram úteis no cotidiano”. Apesar dos esforços docentes, alunos e alunas lançaram questionamentos sobre o porquê deles verem alguns conteúdos e como eles ainda estavam desvincilhados de sua realidade prática. No contexto do CAVN, o “pensamento pragmático” foi mais visível na medida em que as turmas, por se tratar de ensino técnico, viam mais “utilidade” nas componentes práticas de seus respectivos cursos (agropecuária, agroindústria, aquicultura, nutrição e dietética). Entre aqueles que apontaram positivamente o trabalho com tais conteúdos, discentes ressaltaram que tais saberes contribuíam para entender melhor o mundo, além da possibilidade de mudança/melhoria de vida. De sua parte, os docentes afirmaram que um dos maiores problemas enfrentados residia na ênfase preparatória para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A respeito da pergunta “Você se questiona sobre sua vida e o contexto no qual está inserido? Se afirmativo, o que você pensa a respeito?”, muitos alunos se posicionaram e aproveitaram a oportunidade para colocar ideias pessoais e interpretações dos cotidianos vivenciados e compartilhados. Os relatos abordam desde as condições precárias de sobrevivência pessoal e familiar, além de questionamentos sobre a ordem social de seus respectivos contextos. Muitos alunos se caracterizaram enquanto “carentes” e denunciaram expressões de processos de desigualdade e exclusão sociais. Ainda citaram experiências de racismo, machismo, lgbtfobia entre outras formas de abuso e violência em suas vidas e nos contextos que transitavam. Interessantemente, dentre os casos citados, muitos discentes também carregavam a expectativa de melhoria e mudança, alguns casos de superação de situações enfrentadas e traumas ainda vivos na memória.

A terceira pergunta foi a que mais trouxe dificuldades quanto às respostas (segundo os próprios jovens): lançar uma interrogação sobre si e seu espaço exigiu não só a metáfora de “olhar-se no espelho” citada por alguns alunos, como também um esforço para pensar sobre si sob um viés mais íntimo e profundo (evitando algum possível essencialismo) e de como o “eu” existe no plano do real para além das representações e *selves* comportamentais/sociais/virtuais a que pudessem estar submetidos. Como nas demais questões, a liberdade plena de expressão/resposta foi mantida, o que acarretou algumas

respostas em branco e variações de “é muito íntimo e não quero falar sobre isso”. Dentre as respostas obtidas, menções às inseguranças e incertezas quanto a fase da via e o futuro. Alguns posicionamentos complementavam os das perguntas anteriores ou traziam dados/informações distintas, seja pelo tom quase confessional que tal questão obteve, seja pelo conjunto de interrogações quanto aos rumos pós-educação básica por parte dos concluintes.

No que diz respeito à quarta pergunta, a maioria das respostas foi crítica à educação brasileira atual. Entre discursos propagados na mídia e nas redes sociais, os discentes expressaram seu descontentamento junto aos modelos educacionais vivenciados e mesmo os adotados recentemente, como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio. A ênfase na escala federal das políticas públicas educacionais pode ter ofuscado como o Estado vem atuando em escalas mais próximas, sobretudo se levarmos em consideração não só as relações entre as escalas do poder político, mas também as ações de agentes mais próximos. Muitos alunos e alunas lamentaram não ter outras oportunidades de serem ouvidos e de se posicionarem sobre essas e outras problemáticas. Sobre essa última questão, os docentes enfatizaram a necessidade de abertura e debate sobre essa área governamental, além de garantir espaços e momentos de debate em sala de aula sobre variados assuntos, mesmo que a frequência/ocorrência de tais “fóruns” varie entre turmas e séries.

Além dos questionários, os professores de Geografia e Filosofia das escolas foram entrevistados, bem como foram realizadas conversas informais com alunos entre as aulas e direção das escolas, visando enriquecer pontos de vista e formas mais espontâneas de participação na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Certo, nós não mudaremos o mundo, mas podemos mudar o modo de vê-lo, Isso é importante porque só assim poderemos escapar ao dogmatismo epistemológico e marcar um encontro com o futuro”
Milton Santos, em Pensando o espaço do homem.

Durante o XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (XIII ENPEG), realizado em 2017, uma das ideias centrais que norteou as discussões dos grupos de trabalho e mesas redondas no evento foi a de que a educação brasileira recente está pautada enquanto campo “instável” em que diferentes concepções, lógicas, ideários se confrontam buscando se consolidar hegemonicamente, envolvendo os interesses de diferentes agentes e sujeitos sociais. Hoje, quase um ano depois do evento, ainda estamos tentando acompanhar todas

essas dinâmicas, com novas ações do Estado, dos docentes, dos sindicatos e representações, além da própria população submetida aos novos rumos da educação brasileira.

Apesar das diferentes ênfases e discussões presentes nos debates sobre a educação geográfica, a questão da identidade docente e sua constituição ontológica ainda carecem de um aprofundamento em seu “estado de arte”: os fundamentos teórico-metodológicos são de suma importância para os professores em formação inicial ou contínua, entre aqueles que se encontram em algum momento da trajetória profissional, sobretudo se também nos inserimos no debate epistemológico, na medida em que nos contextualizamos e nos transformamos diante desses processos. Mas tais reflexões filosóficas não são um domínio exclusivo docente: a existência em uma comunidade escolar é permeada por um conjunto de experiências e relações sociais junto ao mundo ao nosso redor. A escola pode ser um contexto privilegiado para o exercício e desenvolvimento de uma geografia das existências (SILVA, 2014), em que os espaços e as pessoas resgatem suas humanidades para além da fetichização e coisificação vigentes, uma geografia que pense caminhos e alternativas para o exercício pleno da vida, questão filosófica que “assombra” homens e mulheres desde os primórdios de nosso “caminhar” pela Terra.

Não restam dúvidas de que nossos alunos e alunas precisam ser alfabetizados/as geográfica e cartograficamente, utilizando-se de uma linguagem científica e comprometida em compreender o real, desmistificando-o. Contudo, essa leitura do mundo não pode esquecer-se dos sujeitos que realizam tal prática (sujeitos esses durante tempos negligenciados por uma concepção fria e impessoal de conhecimento científico positivista): a dimensão espacial da realidade também é composta por nós que vivemos, sentimos, experimentamos e nos relacionamos com as diferentes expressões da questão social na ordem capitalista vigente, da agravante desigualdade até os variados processos de exclusão e violência contra grupos e classes sociais. As leituras do mundo perpassam os olhares geográficos que devem ser desenvolvidos nas aulas e no cotidiano pedagógico a partir do diálogo e do pensar individuais e coletivos.

A perspectiva apontada nesses escritos aponta para uma educação geográfica que objetive a condição humana espacial e se aproxima das reflexões advindas do pensamento complexo sobre o repensar de nossas subjetividades diante da nossa também condição terrena.²³ Nossa práxis se consolida nas relações socioespaciais de nosso cotidiano, cotidiano

23 Exigindo alguns cuidados: “evitar o panfletarismo, o enunciar sua opinião sempre em primeiro lugar. Ser atento, ouvir os alunos antes de sair consertando o mundo com seus conselhos. Desconfiar de que ele é um bom modelo a ser seguido” (KAERCHER, 2013b, p. 188).

esse experimentado e vivido variavelmente, dinâmico e produto no tempo e no espaço. O exercício dessa compreensão perpassa a Geografia como uma filosofia do espaço a ser exercida entre nós e por nós junto aos demais membros da comunidade escolar (e acadêmica também, não esqueçamos das outras etapas formativas), de forma que a distância entre pensamento e prática nos contextos em que nos inserimos possa ser repensada, chegando a uma consciência coletiva do mundo enquanto realidade humana.

Por fim, gostaríamos de contribuir à discussão com um lembrete: a empatia, enquanto ato de se colocar a posição do outro e de compreendê-lo, pode contribuir para uma educação geográfica próxima das reflexões aqui propostas. O diálogo e o compartilhar da existência caminham para o entendimento do espaço não só enquanto produto de dada ordem social, mas também como uma potência em desenvolvimento, um caminho entre outros para reformular o pensamento (incluindo o geográfico) e a educação. Se atentarmos para a necessidade de empatia no mundo contemporâneo, talvez não o mudaremos radicalmente como outras conhecidas propostas querem, mas trabalhemos com uma outra visão, uma visão para um futuro diferente deste contexto multiescalar “quase distópico”.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino, complexidade e diversidade da vida nos fazeres geográficos. In: _____; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 2011.

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

_____. Docenciando me existencio. Existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013b.

_____. Os movimentos que meus mestres me ensinam: DDD's signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: _____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013a.

_____. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: _____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014a.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

LÉVY, Jacques. Os poderes do habitar: o indivíduo contemporâneo e a globalização. In: OLIVEIRA, Márcio Piñon de; COELHO, Maria Célia Nunes; CORRÊA, Aureanice de Melo (Org.). **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (II)**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, Anpege, 2008.

LIMA, Elias Lopes de. **Encruzilhadas geográficas: notas sobre a compreensão do sujeito na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

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

MORIN, Edgar. Entender o mundo que nos espera. In: _____; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: _____; RIZEK, Cibele Saliba (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

RECLUS, Élisée. O ensino da geografia. In: _____; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Terra Livre, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP,

2009.

_____. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

_____. Por uma epistemologia existencial. In: LEMOS, Amalia Inés Geraiges de; SILVEIRA, María Laura; ARROYO, Mónica (Org.). **Questões territoriais na América Latina**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2013.

SERRES, Michel. **Tempo de crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SILVA, Armando Corrêa da. A aparência, o ser e a forma (geografia e método). **GEOgraphia, Revista de Pós-Graduação em Geografia da UFF**. Edição especial de aulas inaugurais. Niterói: UFF/EGG, 2012. p. 16-37.

_____. **Geografia e lugar social**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Catia Antonia da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. In: _____; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo Sérgio d'Avila. **Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SOJA, Edward. O espaço como questão pessoal. In: OLIVEIRA, Márcio Pinõn de; COELHO, Maria Célia Nunes; CORRÊA, Aureanice de Mello. **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (I)**. Rio de Janeiro: Lamparina: Anpege, Faperj, 2008.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Conhecimento geográfico no Brasil no início do século XXI. In: SPOSITO, Eliseu Savério et al (Org.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.

O USO DA CARTOGRAFIA SOCIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA: COMPREENDENDO TERRITÓRIOS E DESENVOLVENDO A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

*Maria Carolina de Araújo Medeiros
carolina--medeiros@hotmail.com.br*

*Prof. Ranyére Silva Nóbrega
ranyere.nobrega@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

A sociedade utiliza mapas como ferramenta há muitos séculos, mas como muitos ramos da ciência, a cartografia não é neutra, pois sua elaboração parte de um ponto de vista, construindo assim mapas com características, aspectos e elementos que seguem uma determinada linha de pensamento. A cartografia em si é uma ciência muito tecnicista no Brasil, fazendo com que seu alcance seja menor, pois apenas uma pequena parcela da população tem o conhecimento e as ferramentas necessárias para o desenvolvimento destes documentos, que são de extrema importância, não apenas de questões documentais e científicas, mas também de representatividade.

Na geografia o uso dos mapas temáticos é bastante presente, mas como na cartografia, sua maioria passa por um processo muito tecnicista não contendo tanta contribuição da população local. A geografia tem como um de seus objetivos fazer conexões entre diferentes áreas, para complementar o conhecimento, e estudar diversos grupos da população. Além disso, a ciência geográfica em si carrega consigo uma vasta gama de conceitos de leitura de mundo e para o desenvolvimento de uma maior percepção tanto geral ou específica dos fatos e situações.

A cartografia social é um ramo da cartografia que é elaborada de forma participativa com a população local, muito utilizada por movimentos sociais e estudos de áreas pouco acessadas que possuem alto número de conflitos, como por exemplo região amazônica, regiões com racionamento de água, região centro-oeste. Mas esta prática não é exclusiva destas áreas: as grandes cidades também contam com diversos conflitos, muitos deles reflexo da urbanização acelerada e dos processos econômicos atuantes.

A geografia escolar é de extrema importância para os estudos humanos e da natureza, funcionando como uma ponte que conecta os dois conhecimentos. Nas escolas do Brasil, o

ensino da geografia ainda é muito praticado por meio de métodos tradicionais, onde os conceitos e conhecimentos são estudados em contexto nacional ou global, sendo entendidos de uma forma mais distante e abstrata pelos alunos, onde muitas vezes os alunos não são aptos a identificar exemplos reais do conceito. A vertente tradicional traz uma forma de ensino que não propõe tanta autonomia e protagonismo dos alunos, pois por sua raiz muito atrelada a dados e estudos fragmentados acaba não sendo tão crítica como outras vertentes.

Um outro ponto de destaque é a importância do engajamento do professor, que deve possuir um mínimo contato com a realidade em que os alunos estão inseridos, para que assim possa adequar-se às suas necessidades e trabalhar as limitações de forma a melhorar o aproveitamento escolar destes estudantes. Pois, ao utilizar a vivência dos alunos como base e buscar exemplos que os enquadrem, as chances de sucesso no entendimento do material são maiores, apenas pelo fato de partir de um conhecimento empírico e comum aos alunos. Porém, para a sua aplicação, é preciso levar em consideração a faixa etária e os limites dos estudantes.

PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES NO APRENDIZADO DA GEOGRAFIA

A representatividade é uma arma no ensino da geografia e o saber empírico pode ser considerado um impulso em direção ao entendimento de conceitos e fatos. O estudo, partindo da escala micro para a macro, é uma forma de aproximar os alunos do assunto, de forma que eles se sintam parte daquilo e desenvolvam o interesse de aprendizagem. Pois, a partir do momento que se passa a utilizar habilidades prévias para complementar sua formação, eles se sentem protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, trazendo assim seus pontos de vista e suas vivências, que podem contribuir de forma positiva para o aprendizado coletivo.

Ao estudar o desenvolvimento de seu bairro, o estudante pode fazer ligações com diversos aspectos, como questões econômicas, culturais, ambientais e sociais, que vão de escalas estaduais, nacionais e mundiais. Mas para que o aluno obtenha o controle desta habilidade, é necessário que ele desenvolva confiança, aprofunde seus conhecimentos e se muna de conceitos básicos que o farão compreender verdadeiramente. Uma questão importante é o respeito de cada faixa etária e suas limitações, para que não se cobre algo que vá além do limite de compreensão deste indivíduo e ele acabe se frustrando.

Os estudos urbanos abrangem conceitos como urbanização, território, espaço, relações de poder, problemas econômicos básicos e de cunho cultural, importância de estatutos como o da cidade, principais direitos previstos na constituição, impactos das ações cotidianas tanto no meio ambiente, como nos indivíduos e na cidade em si. Os domínios destes conceitos podem

servir como munição para uma possível reivindicação e, quando vistos na prática, a tornam ainda mais dinâmica. O empoderamento de seus direitos e deveres auxiliam na construção de uma pessoa mais crítica, desenvolvendo sua percepção de mundo.

A prática do ensino no Brasil está sendo defasada há décadas, tanto estruturalmente em algumas escolas, principalmente públicas, como em relação à forma que o conteúdo se dispõe nos livros didáticos, cabendo ao professor cobrir estas lacunas e muitas outras. Então, ao utilizar conhecimentos advindos de vivências cotidianas, o aluno tem maior chance conectar os conceitos previamente estudados, partindo do conhecimento de seu território para o estudo das relações inerentes a localidade.

Os mapeamentos muitas vezes não representam estas populações que sofrem com a qualidade dos serviços públicos, pois muitas vezes partem de esferas superiores que não os consultam para um maior aprofundamento e entendimento das relações locais. Estes alunos sofrem com uma falta de representatividade do seu território, sendo esta uma ótima oportunidade para que o professor se ponha como mediador deste conhecimento e construção, utilizando por exemplo a cartografia social, de forma criar um mapeamento que condiz com a realidade local em vários âmbitos.

Ao partir de um enfoque crítico, a identidade destes alunos vai se mostrando plural, mas mostra pontos em comum que são moldados no território de onde vieram, podendo assim, utilizar das ferramentas geográficas como os dados de forma a desenvolver um conhecimento menos fragmentado do que o tradicional. A leitura de mundo, quando bem elaborada, pode levar a diversos caminhos, um deles é o desenvolvimento da escrita. Além de debates, estes alunos podem confeccionar resenhas críticas para compor o produto da cartografia social.

Os movimentos sociais também podem ser fortalecidos com esta nova abordagem de ensino-aprendizagem. Os alunos podem se organizar em grêmios estudantis nas escolas ou até mesmo em movimentos sociais locais de proteção a sua identidade, representatividade e defesa de seus direitos até mesmo diante de questões políticas.

O USO DA CARTOGRAFIA SOCIAL NA GEOGRAFIA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE ESTUDO URBANO

Como já apontado, a cartografia social é um viés da cartografia que utiliza a participação de moradores locais para desenvolvimento de mapeamentos. Antes do processo de ida ao campo, é necessário explorar os conceitos que envolvem a problemática escolhida e

delimitada, como por exemplo a paisagem, que precisa primeiro ser entendida como resultante de meio que está sempre mudando, para depois ser possível analisar os agentes e o processo.

O território delimitado para a posterior representação cartográfica deve ser estudado de forma completa, no caso de um estudo urbano. É preciso levar em consideração os processos como urbanização que está diretamente ligada a globalização, que acaba por não globalizar todos os territórios causando assim desigualdades territoriais, econômicas e sociais. Mas também de processos desencadeados por este fenômeno como especulação imobiliária e gentrificação.

Após a identificação, é necessário que se abra uma roda de debates para que se ouça a maior quantidade de pessoas possível, com o intuito de alinhar todas as versões e pontos de vista das especificidades locais. A luta pela não homogeneização da sociedade e dos territórios é bastante importante para que não ocorra a descaracterização local, que encontra diversas barreiras com a forma que a urbanização vem se expandindo.

Segundo Gomes (2017) a cartografia social engloba as seguintes etapas:

- Histórias de vida e experiências coletivas: Onde são compartilhados conflitos, desejos e aspirações coletivas, assim como territorialidades e interesses sociais.
- Elaboração de croquis e registros fotográficos: Representação do território por meio do desenho de croquis.
- Sistematização dos dados elaborados dos mapas situacionais: Reúne informações e conhecimentos do território.
- Fascículo: Produto final, reúne textos, imagens e o mapa situacional que é elaborado por meio das etapas anteriores.
- Estratégias de divulgação do conhecimento produzido: A divulgação deste fascículo pode servir de documento para reivindicações na prefeitura e forma de confronto a mapas oficiais que não representem a localidade da forma devida.

No caso dos alunos, seria interessante utilizar uma pré-etapa de compartilhamento com questões que dificultem o acesso deles à escola, desde questões estruturais como meio de chegada à escola, problemas relacionados a falta de planejamento urbano, até problemas como a violência da área, para que eles auxiliem na decisão do recorte abordado.

Há a sugestão de acrescentar mais uma etapa, que seguiria como primeira, de conceituação e preparação do projeto, onde o mediador, neste caso o professor, deve desenvolver toda a estratégia a ser executada com a ajuda dos alunos, sempre deixando margem para características e resultados fora das expectativas e imprevistos. Deve contar com

pesquisa prévia, de forma que haja algum embasamento para que, a medida que os tópicos vão surgindo, os estudantes consigam ligar os conceitos.

A segunda etapa é a da ida ao campo, que age com o intuito de se ter um aprendizado na prática do espaço real, para que quando passado para a representação plana de croqui, pouco se perca. Deve ser utilizado o máximo de recursos disponíveis: o ideal, na visita a campo, é fazer uso de GPS (Global Positioning System), seja ele um GPS de mão, como Garmin, ou até mesmo em um aplicativo no celular, como por exemplo o altímetro ou o GPS essentials que são de download gratuito, para que seja mais fácil o mapeamento da área. Estes meios demandam uma pequena gama de recursos, como por exemplo os aplicativos gratuitos citados acima, que só necessitam de um celular smartphone ou um tablet para rodar. O processo inclui a observação, para a produção de croquis, com o intuito de utilizar os dados em uma posterior georreferenciação dos elementos para a confecção de um mapa situacional.

O mapa situacional trata das questões gerais da localidade, agrupando em sessões, como lugares de lazer, situações de conflito, oferta de serviços públicos e privados e pontos que detém histórias do local. Ao fim, é necessário que a revisão do fascículo seja feita junto com os estudantes, para haja a correção das devidas interpretações e validação das últimas informações. Algumas temáticas que podem ser abordadas no mapeamento são: especificidades ambientais, situações de conflitos, situações de risco, mobilidade, áreas de lazer, histórias locais, áreas comerciais e residenciais.

Uma boa opção é o resgate de ações como atividades que reafirmem a cultura e a caracterização social e física da área, como por exemplo, apresentações culturais na escola, cada uma com um tema que remeta de forma dinâmica às comidas, danças e músicas que fazem parte da história da localidade, podendo ser uma forma de divulgação do fascículo.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE CONHECIMENTO

Os conhecimentos técnicos de cartografia e cartografia digital são de extrema importância para o desenvolvimento de um projeto como o de mapeamentos participativos, pois cabe ao professor desenvolver a metodologia e os objetivos que devem ser alcançados ao fim do trabalho. Cabe a ele também elaborar uma estratégia de distribuição do material, pois estes mapas são bastante representativos da localidade, vindo de dentro da própria, de forma que o ponto de vista colocado seja o da vivência de vários alunos, representando não só dados físicos como uma teia de relações e conflitos que a localidade detém.

O professor detém uma grande responsabilidade na execução do processo, mas

precisa estar ciente que não é o protagonista do ensino-aprendizagem, e que estes mapas e seus elementos devem ser definidos de acordo com a demanda do local e da população residente para o empoderamento das mesmas. Também é preciso ter uma ampla capacidade de interlocução, sempre evitando simplificação das relações, pois os detalhes são de extrema importância para uma análise mais completa.

No momento que estes estudantes desfragmentam os conhecimentos, assimilam e incorporam a linguagem geográfica, passam a procurar conexões para novas análises, formando assim a rede necessária para o escopo do debate, tornando-se agente ativo em seu aprendizado e tendo maior domínio e destreza para tratar de seus direitos e deveres dentro e fora da escola. Tal desfragmentação é um passo para este domínio, onde o aluno compreende os dados e os reverte em um conhecimento significativo, de modo a tornar-se uma indivíduo espacialmente instruído.

O registro destes relatos também deve ser documentado, como mostra o trabalho de Lima e Costa (2012) “percebe-se que tanto a criança quanto o adolescente apresentam detalhes que mais aparecem no plano da oralidade do que no plano do desenho, pois abarcam um contexto social que envolve as suas relações com os pontos geográficos representados”.

A diferenciação entre o nível de ensino fundamental e o médio é de suma importância para o melhor entendimento e aproveitamento. Gomes (2017) constata que o uso do produto cartográfico no ensino fundamental deve ser feito para o desenvolvimento do leitor crítico das representações apontadas, já no ensino médio o estudante deve elaborar estas representações de forma a utilizar seu olhar crítico para aplicação das técnicas, seja em forma de croquis, mapas mentais ou maquetes.

Um aspecto que pode ser incluído é o de mapeamento de mobilidade local, que além de levar em consideração diversas questões já apontadas, deve ter um olhar especial em relação ao acesso tanto a escola quanto ao bairro em geral, para que haja o auxílio a pessoas com dificuldades de mobilidade como portadores de deficiências visuais e motoras, pessoas doentes e idosas, que tem sua capacidade de movimentação comprometida e necessitam de um aparato urbano mínimo para seu deslocamento. Este material pode ser estudado e servir de documento para reivindicação diante das autoridades.

O engajamento da escola em seu entorno faz com que os frutos colhidos sejam positivos não só para a comunidade, mas para a própria escola e seus alunos. A medida que o ensino forma não só indivíduos autônomos, mas indivíduos críticos, cientes de seu papel social e de seus direitos, estará formando adultos capacitados para os mais diversos cargos e áreas.

CONCLUSÃO

Apesar da cartografia social ser muito difundida nos movimentos sociais, surge a ideia de utilizá-la como ferramenta de ensino de uma geografia escolar mais crítica e dinâmica, que através de sua nova abordagem, é passada de forma menos fragmentada, dando espaço para o estudo não só dos conceitos geográficos, mas dos seus processos sucessores e antecessores. O entendimento dos conceitos traz benefícios não só acadêmicos, mas amplifica a criticidade, fazendo com que este aluno tenha maior protagonismo em seu aprendizado, tendo uma maior capacidade de participação em diálogos de forma a naturalizar esta atividade.

Outro ponto positivo do uso deste método é a incitação do debate entre os alunos, que faz com que se conheça a realidade vivida e suas especificidades, desde pontos de vista a situações do dia-a-dia, que devem ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem para um melhor desempenho. Partindo de conceitos em escala local de forma a utilizar-se do cotidiano como exemplo, é possível que os alunos acabem por desenvolver uma maior facilidade no entendimento dos conteúdos através da representação de algo mais próximo de sua realidade, do que quando tratados em maior escala. Mas para que isto aconteça é necessário que o professor tenha domínio da realidade do espaço, de forma a incitar o saber a partir do conhecimento empírico do estudante.

A expressão de desejos, aspirações para o futuro e emoções é parte integrada das etapas, pois como já visto, a cartografia não é uma ciência neutra. Sendo reflexo de vários pontos de vista, no caso de um mapeamento participativo, há a presença de diversas percepções, resultando em uma representação mais abrangente, contendo detalhes que acabam por não se ter contato em grandes mapeamentos convencionais ou em sensoriamentos remotos.

A expressão da identidade do estudante aflora após a autoafirmação que acaba por acontecer em diversos casos. O respeito às habilidades individuais e o domínio dos conhecimentos sobre a alfabetização cartográfica são pontos a serem pensados, pois tanto a identidade quanto as habilidades e conhecimentos transparecem no produto, afinal a cultura e a convivência interferem diretamente na percepção dos indivíduos, uma vez que o domínio destes conhecimentos gera maior controle da população no meio.

Por fim, a geração de autonomia é diretamente proporcional ao poder de compreensão e de análise dos processos, pois a partir do momento em que os alunos conseguem fazer uma leitura e análise crítica de textos e situações, tornam-se mais independentes de conclusões

alheias e passam a ser agentes de seu processo de ensino-aprendizagem.

Alguns pontos negativos, como a dificuldade na infraestrutura da escola, o desenvolvimento e a grade de aulas de geografia, que é bastante reduzida, podem ser empecilhos para o estudo. Apesar da importância de todo este processo e dos benefícios que o mesmo pode gerar, tanto interdisciplinarmente quanto no âmbito da geografia, muitas vezes acabam por sofrer complicações de carga horária por conta do fator vestibular, que está presente nos planos da maioria dos alunos.

A partir de conhecimentos como mapeamento de áreas, outros projetos podem ser sugeridos de forma a enriquecer estes materiais que, se bem elaborados e aplicados, podem ser utilizados como materiais didáticos e servir de base para projetos como de iniciação científica, ainda mesmo no ensino médio, de forma a incentivar o estudo de áreas que detenham conflitos territoriais. Outra forma de utilização é o mapeamento de encostas, que posteriormente pode transformar-se em estudos que gerem melhor qualidade de vida e desenvolvimento de novas pesquisas e tecnologias para o benefício de todos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: UPPR/UFRJ, 2008. 168 p.

ARAÚJO, Eliane. **Cartografia Social e Populações Vulneráveis**. 2012. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Cartilha-Cartografia-Social.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, v. 25, n.66, p. 227-247, 2005.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. CARTOGRAFIA SOCIAL E GEOGRAFIA ESCOLAR: aproximações e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, **Campinas**, v. 7, n. 13, p.97-110, jun. 2017.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Jeovah. Cartografia social vem se consolidando como instrumento de defesa de direitos. Rede Mobilizadores, 10 fev. 2014 **Disponível em:** <<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/cartografia-social-vem-se-consolidando-com-instrumento-de-defesa-de-direitos/>> Acesso em: 19 ago. 2018.

LIMA, Marcos Vinícius da Costa; COSTA, Solange Maria Gayoso da. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Geografares**, p.76-113, jul. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto aplica a cartografia como forma de identificação social**. Disponível em: <<https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=2191>> Acesso: 19 ago. 2018.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS MULTISSERIADA: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF JOÃO LAURENTINO DE CARVALHO LAGOA SECA-PB

*Rosemberg Carlos Luna Santos
berg.luna@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Escrever sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais da Educação Básica não é uma tarefa fácil, visto que são poucas as pesquisas e discussões no âmbito acadêmico, tanto no que se refere a presença da geografia nessa etapa de ensino quanto na formação do professor pedagogo e suas dificuldades e problemas encontrados na formação inicial e continuada, acrescenta-se a esse cenário, o ensino de geografia em classes Multisseriada.

Por isso, o objetivo geral desse trabalho é analisar como a geografia é ensinada nas séries iniciais em classe multisseriada, especificamente, 1º e 2º séries da EMEIF João Laurentino de Carvalho localizada na zona rural de Lagoa Seca-PB. Entender os fatores que levam as escolas a implantarem salas multisseriada e quais as consequências ou implicações para a educação de modo geral e em particular para o ensino de geografia.

Compreender como tem se dado a formação do professor pedagogo para lecionar em salas Multisseriada, especialmente na atenção que tem sido dado as atividades de geografia nas séries iniciais. Analisar as práticas pedagógicas na sala multisseriada da escola estudada, na perspectiva de entender qual tem sido a importância dos conteúdos, instrumentos didático e concepção de ensino adotada na referida sala em relação ao ensino de geografia.

Utilizamos nesta investigação a metodologia qualitativa, porque ela “não segue sequência tão rígida [...] [como] para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa [...] [sendo assim] as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas [...]” (TRIVIÑOS, 2013, p. 131). Os instrumentos utilizados, então, propiciaram a reflexão, não se atendo apenas à análise dos dados coletados, mas à interpretação contínua das realidades sociais. Também se fez uso do estudo de caso, este, é um enfoque de pesquisa que procura lidar com a complexidade da atividade social e educacional e descrevê-la, a fim de representar os significados que atores sociais individuais trazem para esse âmbito e constroem nele, e pressupõe que a realidade social é criada por meio da interação social. Chadderton e Torrance

2015, p. 91. Além de questionário com perguntas diretas a professora das turmas de 1º e 2º séries de classe multisseriada.

A partir dos encaminhamentos do trabalho, apresentamos reflexões sobre o que é multisseriação, como e quando surgiu e ressaltando sobre o porquê das salas multisseriadas e suas consequências para o ensino de geografia nas séries iniciais. Posteriormente discutimos sobre a formação do professor pedagogo e o ensino de geografia nas séries iniciais. Na sequência apresentamos o estudo de caso na sala multisseriada de 1º e 2º séries do ensino fundamental.

SALAS MULTISSERIADAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

A organização multissérie tem sido uma organização possível para as escolas do meio rural, já que a densidade demográfica é baixa, ocasionando assim a existência de poucos alunos de uma mesma série em áreas mais ou menos próximas, também é usado como forma de diminuição dos gastos com professores e com a educação em geral.

Segundo Dilza Atta (2003), as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos jesuítas, as escolas passam a ser vinculadas ao Estado com professores ambulantes que saíam de fazenda em fazenda dando aula e ensinando as primeiras letras com turmas de diferentes idades.

A partir da década de 1970, os municípios começaram progressivamente a assumir a educação municipal e alguns programas federais são pensados para estruturar a educação municipal. Na década de 1990, a situação da educação municipal se aprofunda, sobretudo com a LDB 9.394/96.

Conforme dados apresentados no Censo escolar (INEP, 2005), quanto à organização das escolas de educação básica na área rural, 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou uni docentes., tendo ficado historicamente relegada a pouca atenção por parte do poder público, conformando, por vezes, a sua precarização e essa precarização se dá também no ensino de geografia nas classes multisseriadas em especial nas séries iniciais que é o foco desta pesquisa (FARIAS e ANTUNES, 2012, p. 121).

Recorrendo a Atta (2003, p. 17) a autora nos alerta que para fugir das dificuldades instituídas pelo multisseriamento, os professores com apoio e recomendação dos sistemas de ensino, tentam promover uma “seriação da classe multisseriada”; “tenta-se fugir da dificuldade, ‘seriando’ a multisseriada”, ou seja, tentando homogeneizar o ensino e a

aprendizagem através da distribuição do tempo, da organização do espaço, na fusão das quatro séries em duas, reduzindo os conteúdos das séries mais adiantadas em detrimento dos mais atrasados, no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante.

Se o professor com apoio do sistema de ensino recorre a esses meios tentando fugir dos problemas, acabam criando outros maiores, um deles é tentar homogeneizar uma classe que é heterogênea, com idades diferentes, cognição diferentes, sobre essa tentativa de igualar a aprendizagem Arroyo nos coloca:

Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização, tende a ser homogeneizadora e conseqüentemente segregadora, injusta. A organização seriada vem acumulando cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear do ensino, dos conhecimentos e dos processos de aprender. Isso ocorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos (ARROYO, 2004, p.26)

Portanto, fugir da seriação nas classes multisseriadas, nos parece ser o começo para superarmos alguns problemas apontados nas escolas multisseriadas. Porém, essa forma de enfrentar as dificuldades do ensino nessas classes, acabam respingando no ensino de geografia, principalmente nas séries iniciais, pois essa disciplina acaba sendo deixada de lado em detrimento das disciplinas de português e matemática.

O ensino de geografia já enfrenta problemas nas séries iniciais, acrescente-se a isso o ensino em classe multisseriada nas escolas do campo, com professores com deficiências de formação inicial e continuada, com a negligência dos órgãos que organizam a educação no país.

A Geografia, enquanto disciplina escolar é colocada numa posição secundária nos anos iniciais, o que colabora para a má formação do cidadão, na aquisição de conhecimentos significativos, bem como na aplicação destes na vida diária. Entretanto, ela gera aceções contraditórias, pois ao mesmo tempo em que é considerada uma área de conhecimento importante, não lhe é conferido o mesmo cuidado e atenção no cotidiano escolar, dando a impressão de que se trata de uma disciplina simplória e desconexa da realidade.

Straforini (2004) atribui esse papel secundário que a geografia ocupa no currículo real da escola, à falta de discussões teóricas e também à deficiência na formação docente nessa etapa.

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de

Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas (STRAFORINI, 2002, p.96).

Assim sendo, se faz necessário reinventar a escola multisseriada e também inserir nela desde as séries iniciais o ensino de geografia capaz de fazer diferença na formação do cidadão do campo onde as classes multisseriadas vem deixando a geografia esquecida seja pela “formação do professor” que o incapacita de conhecer o conteúdo de geografia a ser ensinado nas séries iniciais, seja pelos órgãos que organizam os sistema de ensino do país e principalmente um olhar mais atendo dos municípios que organizam seu sistema de ensino e podem reverter esse quadro através da formação continuada e de boas condições de trabalho e salário.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

Conforme orientação do Parecer CNE/CP nº 5/2005 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005), os profissionais que atuam diretamente nas séries iniciais são formados nos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, são estes que trabalharão com o ensino da disciplina de Geografia, desta forma, se faz necessário problematizar seu processo formativo.

Atualmente, defende-se um ensino de Geografia de maneira preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico (BRASIL, 2000, p.106).

Tal proposta para ser posta em prática requer do professor polivalente um conhecimento mais específico dos conceitos e conteúdo geográficos, porém, muito frequentemente ocorre um enfoque reducionista que inviabiliza a compreensão do aluno acerca desses conceitos e conteúdo, priorizando-se a alfabetização, o letramento e as

operações matemáticas, fato que contribui para a marginalização de outras disciplinas, Straforini (2004).

Segundo Callai, falta orientação de como trabalhar com os conceitos específicos da Geografia:

No caso das habilidades e competências constata-se que são trabalhadas aquelas que dizem respeito à aquisição das noções de espaço e de tempo, mas não há orientação de como trabalhar os conteúdos específicos, e nem de como trabalhar com estes conceitos. Como decorrência observa-se que as bases para desenvolver os conteúdos são bem precárias, pois prevalece a dimensão técnica do desenvolvimento da habilidade em si, e não desta como instrumento para desenvolver os conteúdos. Essa constatação pode ser feita nos livros didáticos e nas propostas de planejamento das atividades. E mais ainda, constata-se que não há preocupação com as habilidades básicas de localizar, orientar, comparar, interpretar, capacidades importantes para fazer a análise geográfica (CALLAI, 2009, p. 1-2).

Essa afirmação nos leva a refletir sobre a questão do conhecimento geográfico dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação do professor é entendida como um processo contínuo que ocorre ao longo do caminho da constituição do profissional, e como tal é sempre complexo e singularizado no desenvolvimento integral de cada sujeito, Callai (20013, p.266). Fica claro que a busca de novos caminhos para a formação de professores que atuam na primeira fase dos anos iniciais da Educação Básica é primordial para as transformações no cenário atual do ensino e principalmente para o ensino de geografia nas séries iniciais.

O fazer pedagógico vincula-se também à ideia de conhecimento e representação do espaço vivenciado, experimentado pelo aluno. Dessa forma, há dois aspectos que precisam ser apontados. Em primeiro lugar, o que se refere ao papel secundário atribuído a geografia nas escolas, como é apontado por Straforini (2004, p. 73), “a diminuição do número de aulas de Geografia, ou sua completa ausência nas séries iniciais; e também o desinteresse, por parte dos alunos, com a disciplina, sendo isso “[...] uma consequência direta de um conceito de espaço geográfico que só existe em nossas cabeças”.

Santos e Mendes Sobrinho (2008, p. 53) afirmam que “[...] os gestores da educação passaram a incentivar práticas que priorizam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental [...]”, denunciando a tradicional falta de prioridade com as demais disciplinas, em virtude de práticas como aplicação de provas para classificação das escolas, com ênfase nas avaliações apenas nas duas disciplinas apontadas.

O segundo aspecto está relacionado ao tipo de formação dos professores para os anos

iniciais, especificamente, a formação geográfica do pedagogo. De acordo com Callai:

Os professores que atuam nas Séries Iniciais têm a formação centrada nos aspectos pedagógicos que dizem respeito ao ensino-aprendizagem de crianças que estão dando início ao seu processo de escolarização e formalmente aprendendo a ler e a escrever. O espaço e o tempo dedicado ao ensino das matérias como Geografia, História, Ciências, Matemática nos seus cursos é restrito ao pouco tempo que cabe para abordar todas as disciplinas específicas, o que ocorre tanto na formação docente como na atuação na escola básica. Constata-se, portanto que os professores que atuam nas Séries Iniciais não têm conhecimento significativo do que seria importante trabalhar na Geografia; não conseguem trabalhar com os conceitos da Geografia por falta de conhecimento de seu significado; que as habilidades necessárias para trabalhar com geografia são precariamente construídas e que não constituem no seu conjunto a competência necessária para tornar a Geografia um conteúdo significativo para as crianças. (CALLAI, 2009, p.3)

De certo, a autora supracitada descreve a situação preocupante em que se encontra o professor polivalente que não vai aprender todo o conteúdo a ser “ensinado” nas disciplinas que não sejam português e matemática, mas que possam identificar os conteúdos geográficos que tem sentido para a vida do educando. Isso é consequência de se manter um currículo que não atende às reais necessidades dos docentes, uma formação geográfica limitada em que é proporcionada ao graduando apenas uma visão reducionista dos saberes geográficos e é sobre essa formação que devemos discutir/refletir/pesquisar.

Falar de formação de professores para ensinar Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma tarefa difícil. Isto porque essa é uma discussão que não tem sido muito visada pelos pesquisadores, talvez pela própria complexidade que é encontrar soluções para o problema da locação dos conteúdos das áreas específicas na formação desses docentes. Nos cursos destinados à formação desses professores (Magistério e Pedagogia) não têm sido contemplados dois aspectos fundamentais para o desempenho de suas funções frente à disciplina: o “o que” e “como” ensinar Geografia (SANTOS & MENDES SOBRINHO, 2008, p.56)

Essa característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia de não contemplar a aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias, é um dos fatores que contribui para que a discussão não se coloque nos âmbitos universitários. É também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizem a leitura, a escrita e a matemática, Braga (2007, p.140).

Com isso, os professores das séries iniciais permanecem bastantes distanciados das

discussões teóricas e propostas mais recentes para o ensino da Geografia. Suas aprendizagens da disciplina foram construídas, em geral, a partir do ensino que tiveram como alunos do ensino básico e da disciplina de Didática ou Metodologia do Ensino de geografia no Magistério, no caso da geografia, se restringem a uma carga horaria de 60 horas e 4 créditos e que abordam tanto as questões específicas da geografia como as formas de ensinar a matéria, disciplinas de modo geral denominadas de fundamentos ou elementos teóricos e metodológicos da geografia. Callai (2013, p.283), isso no caso dos que possuem formação superior de Pedagogia.

Alguns autores consideram que antes de se pensar em ensinar qualquer conteúdo é imprescindível para o professor saber o que é e para que serve a geografia. Em outras palavras, pensar o conteúdo a ser ensinado não pode estar desvinculado de pensar que cidadão queremos ajudar a formar, para qual sociedade, Bertin (2016).

De acordo com Kaercher (2002, p. 224), “sem saber o que queremos com nossa ciência, não há aluno que vá nos ouvir interessadamente”. Eu acrescento ainda: sem saber os objetivos de ensinar Geografia acabamos por praticar o ensino Tradicional no seu formato apolítico, por não se preocupar com qualquer tipo de mudança e que, portanto, pode se tornar hegemônico e incapaz de estimular o educando a se reconhecer como sujeito atuante no espaço através de suas ações.

Porém, o caminho para superar essa formação inicial deficiente quando ao ensino de geografia nas séries iniciais é o aprimoramento através de cursos de formação continuada, que contribuem para mudanças nas ações em sala de aula e no entendimento conceitual da ciência geográfica, pois, para que haja educação de qualidade, a formação dos profissionais de educação é importantíssima, portando, se faz necessário a oferta por parte dos órgãos responsáveis pela educação e é preciso que o professor tenha interesse em buscar esse conhecimento.

Mas para isso, os professores devem ter autonomia na sua práxis educativa, em aulas motivadoras, utilizando estratégias diversificadas ao trabalhar os conteúdos geográficos, enfim, devem promover uma aprendizagem significativa. Assim destaca Tardif (2002, p.20): “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Destaca-se que a formação oportunizada nas diferentes instâncias pedagógicas durante a formação inicial e continuada, são parte do processo de aprender a ensinar. É preciso também, o compromisso dos professores com a mudança, seu comprometimento com a constante investigação da ação pedagógica e o que isso significa, Candau (1988, p.4).

Não existe receita para ensinar seja geografia ou outra disciplina, é preciso ter clareza de como realizar um ensino que atenda as demandas para nosso tempo, porém, sem ter conhecimento das bases teóricas que norteiam o ensino de geografia, Certamente o ensino tende a ser mais cansativo e menos proveitoso, tanto para alunos quanto para professores Callai (2013).

Pois, para Braga (2007, p. 140):

Essa característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia de não contemplar a aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias, é um dos fatores que contribui para que a discussão não se coloque nos âmbitos universitários. É também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos.

Portanto, ensinar geografia nas séries iniciais constitui-se num grande desafio para professores que não tiverem uma formação inicial adequada para tal e, permanecerá assim, se não houverem mudanças seja nos cursos de pedagogia, formação inicial ou em formação continuada oferecida pelos órgãos que organizam a educação nas várias esferas governamentais.

O ESTUDO DE CASO NA SALA MULTISSERIADA DE 1º E 2º SÉRIES

Entrevistamos a professora da 1º e 2º séries do Ensino Fundamental séries iniciais, com intuito de identificarmos possíveis dificuldades de se ensinar geografia nessa etapa da educação escolar em turmas multisseriada. A professora trabalha na escola há 19 anos, é concursada, cursou escola Normal, graduada em Pedagogia há quatorze anos, possui especialização em educação infantil, portanto não se trata de um professor sem formação como muito se encontrava nas escolas rurais em tempos passados.

Na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais é importante a seleção dos conhecimentos adequados à idade da criança, as técnicas de ensino, o trabalho lúdico, as diferentes linguagens, a música, o desenho e a poesia Kozel (1996). Incluir no ensino de geografia todas essas técnicas, favorece o aprendizado e estimula o interesse das crianças pela disciplina destituindo aquela velha forma de decorar as capitais e nomes de rios ainda presentes em muitas salas de aula.

Entrevista: Na sua formação você pagou disciplina de metodologia do ensino de geografia ou alguma semelhante? “*Sim, Didática e Metodologia de Estudos Sociais*”.

Como podemos observar pelo relato da professora, ainda é muito comum encontrar

professores que tiveram sua formação no magistério ou em pedagogia e ainda estudam disciplina de metodologia de estudos sociais. Poucos são os cursos de pedagogia que dispõem na grade curricular de disciplinas específicas do ensino de geografia nas séries iniciais como no coloca Farias (2014, p.78), que cita o exemplo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UAED do Campos I da UFCG com as disciplinas de Geografia I e II na educação Infantil e Anos Iniciais.

Essa disciplina te ajuda no ensino de geografia na série que ensina? *“Pra falar a verdade, não! São assuntos teóricos bem diferentes da prática em sala de aula”*.

Não é raro os professores saírem das faculdades com a dificuldade de encararem as salas de aula, visto que seu processo de formação muitas das vezes é puramente teórico, diferente da realidade em sala de aula, muitos saem se perguntando, ensinar o quê e a quem. Porém, Kaercher 2014, p. 243 nos alerta para a paixão pela docência e buscar formas de superar as dificuldades e não esperar que vamos aprender nas Faculdades de Educação a sermos professores. Ali pode se obter bons conhecimentos, mas para a docência há que se ter paixão, mas também boas condições de trabalho, salário e formação continua.

Você tem dificuldades com os conteúdos da disciplina geografia? *“Na turma do 1º ano ainda não trabalho geografia, pois a prioridade é a alfabetização e no 2º, alguma coisa de geografia pois eles ainda apresentam dificuldades na leitura e escrita”*.

Outra questão problemática é a ideia de que, para promover o ensino de Geografia nas séries iniciais as crianças devem estar alfabetizadas, dominando os códigos linguísticos, Novais (2006). A geografia pode contribuir no processo de alfabetização da criança através do conhecimento do espaço, através do mapa corporal, da localização do seu corpo no espaço. A ausência de orientações que encaminhem o seu aprendizado por meio da oralidade, de dramatizações, músicas ou brincadeiras vai reforçar a ideia de que o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental só deve ser ministrado de fato quando a criança já estiver letrada ou sabendo ler e escrever.

Como é trabalhar o ensino de geografia em turma Multisseriada? *“Como te falei, não trabalho especificamente geografia nas turmas de primeiro e segundo anos, trabalhamos assuntos como dia da árvore, meio ambiente que faz parte do conteúdo de geografia, mas é muito difícil, você trabalha o dobro e trabalhando esses temas pode ser abordado nas duas turmas, mas é muito difícil trabalhar com duas ou mais turmas na mesma sala”*.

A professora nos mostrou atividade feita no dia Mundial do meio ambiente, onde foi trabalhada a música xote ecológico, as crianças escreveram a letra que fala da poluição, do lixo, da seca; porém, nem nenhum momento se fez menção a geografia ou a realidade das

crianças, se elas reconhecem esses problemas no seu dia a dia, poderia ser melhor explorado pois eles já são capazes de reconhecer os problemas que a letra da música apresenta e a geografia pode ajudar a compreendê-los melhor. .

Como a professora falou é muito difícil trabalhar em sala Multisseriada, é preciso perceber que o termo multisseriado já traz no seu significado, pluralidade/diversidade são idades diferentes, com processos cognitivos diferentes isso tudo depende de um olhar especializado do professor, da escola e do sistema de ensino para promover um ensino de geografia que tenha sentido na vida dessas crianças.

Que referências você utiliza para planejar sua aula de geografia? *“Eu sempre uso o livro didático e o material oferecido pela equipe pedagógica”*.

Fazer uso exclusivamente do livro didático pode incorrer no grande risco para o ensino de geografia e especialmente nas séries iniciais, pois os mesmos muitas vezes não condizem com a realidade da criança da zona rural como é o caso estudado, ele é escolhido e produzido por pessoas que desconhecem a realidade ou apenas descrevem tal realidade sem ser capaz de questionar e problematizar essa realidade, vale salientar que o material oferecido pela equipe pedagógica é apenas retirado de livros ou conteúdo a ser cumprido como mera formalidade.

Você considera o livro didático de geografia suficiente para trabalhar o conteúdo programático da disciplina? *“Não, as vezes é necessário pesquisar em outras fontes”*.

Entendemos que deve-se usar outras fontes além do livro didático, o lugar de vivência, o município, a escola, pois o livro didático não dar conta de trazer para a sala de aula as diferentes culturas, saberes, como nos afirma Pontuschka 2009, p. 343, o Brasil é um país de grande extensão territorial, constituído por realidades e culturas muito diferentes, que os conteúdos do livro didático não têm condições de abarcar, daí a importância do professor pedagogo ter conhecimento dos conteúdos de geografia que são necessários para a formação do educando nas séries iniciais.

Você sente dificuldade em relação a cartografia, representação espacial, localização? *“Sim, as vezes”*.

A professora diz não trabalhar “muito” geografia nessas turmas e que as vezes sente dificuldade com cartografia e representação espacial, localização, então essa dificuldade pode colaborar para a ausência desses conteúdos na aprendizagem das crianças que muitas vezes chegam ao ensino médio sem noção de localização, de se perceber como parte fundamental para a formação do espaço geográfico e achando a geografia desnecessária no seu dia a dia.

Usa mapas na aula de geografia, de que maneira? *“No primeiro ano não, no segundo eles já desenham e pintam”*.

Você trabalha a geografia do município de Lagoa Seca-PB? *“Sim, mas muito pouco, não temos material que fale sobre”*.

Toda criança deveria conhecer o lugar onde vive, ondem nasceram seu pais, esse lugar traz uma história de vida, tem um sentido para compreender e relacionar com outros lugares, não se deve negar essa possibilidade, a geografia pode possibilitar esse entendimento, daí a importância de se estudar e conhecer seu município, o próprio sistema de ensino que organiza parte dos conteúdos acabar negar essa possibilidade pois o mesmo não dispõe de material geográfico no município.

Você recebe por parte da secretaria de educação alguma formação continuada com relação ao ensino de geografia? *“Não, nunca”*.

Acha necessário ou gostaria de receber uma formação continuada que venha contribuir para melhorar sua formação e o ensino de geografia? *Sim, com certeza!”*

Para Nóvoa (1992), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” A formação consistente do professor, tanto inicial como continuada, é essencial na compreensão, de forma crítica e reflexiva, das teias de relações que fundamentam a escola, o município dispõe de formação continuada, com oficinas de matemática, português, porém a geografia fica esquecida.

Seus alunos apresentam dificuldades ou rejeição em relação a disciplina geografia? *Não, quando trabalhamos o dia da árvore, para pintar, desenhar, conversar sobre preservar o meio ambiente, não jogar lixo nos rios, nas florestas, eles gostam desses assuntos”*.

A geografia deve fazer parte do ensino não somente em datas específicas ou como modinha, preservar o meu ambiente, com discurso vago apropriado pelo capitalismo para obter lucro, o ensino assim perde o sentido, mas não existe receita pronta para dar aula é preciso oferecer instrumentos para o questionamento e a criação do conhecimento, é preciso que o professor torne a geografia atraente para o aluno, que ela possa uma ponte para a reflexão, o questionamento, a dúvida desde os anos iniciais.

A escola colabora para facilitar o ensino de geografia através de material didático, como mapas, globo, construção de maquetes? *“Mais ou menos, as vezes é insuficiente e não tem muitos mapas na escola, nem trabalhamos com globo”*.

E assim constatamos durante as observações na turma de 1º e 2º séries que a prioridade é alfabetizar utilizando apenas as disciplinas de português e matemática, sendo que as outras disciplinas permanecem esquecidas ou não são vistas também como capazes de contribuir para essa alfabetização e formação do educando, pois o mesmo pode através principalmente da geografia fazer a leitura do mundo, entender o espaço onde vive e de

acordo com seu nível cognitivo as crianças vão desenvolvendo habilidades para compreendê-lo com a contribuição da geografia em todo processo educativo.

Aprofundando ainda mais essa questão, Callai (1998) acrescenta que se os atos de ler e escrever são atividades que vão propiciar ao aluno situar-se no mundo como cidadão, a geografia pode ser considerada como o pano de fundo que embasa todo o processo de alfabetização, mas é preciso discutirmos como o professor pedagogo tem se preparado para dar aula de geografia nas séries iniciais, se a geografia tá presente nessa etapa de ensino e que geografia é essa?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao ensino de geografia nas séries iniciais, pouco se evoluiu nos debates, discursões, no que tange trazer à tona os problemas e discuti-los, apresentar possíveis sugestões para a melhoria do ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente em turmas multisseriadas.

O ensino de geografia nessa etapa da educação se faz necessário, visto que é a partir daí que a criança vai desenvolvendo seus processos cognitivos passando a ter noções espaciais que venham favorecer a sua compreensão do espaço no qual está inserido, e para que isso aconteça, é preciso contar com professores capazes de compreender e buscar formação para efetivação do ensino de geografia nas séries iniciais.

A formação do professor pedagogo apresenta inúmeros problemas, visto que muitos tiveram formação baseada em metodologia de ensino das ciências sociais, mas ao chegar em sala de aula se deparam com questões como ensinar geografia, para quê ensinar e para quem ensinar geografia nas séries iniciais, assim, a geografia passa a ser negligenciada, se apresenta como algo desnecessário em detrimento de outras disciplinas, o professor não sabe que conteúdos devem ser “ensinados” na aula de geografia, porque não obtiveram boa formação inicial e nenhuma continuada.

Nas observações realizadas nas turmas de 1º e 2º séries da escola estudada, constatou-se que pouco ou quase nada se ensina geografia, seja pela insignificância dada a essa disciplina pelos órgãos que organizam o sistema de ensino, seja pela formação inicial deficiente que teve o professor e pela inexistência da formação continuada que não lhe é oferecida e quando se atribui algum conteúdo a geografia é usado uma concepção de ensino tradicional, apenas decorar datas e nomes que pouco influencia para a reflexão do espaço vivido pelo educando.

A EMEIF João Laurentino de Carvalho, possui boas condições de desenvolver um ensino de geografia nas séries iniciais em sala multisseriada, visto que a escola dispõe de profissionais capazes de com formação continuada, condições de trabalho e salário justo, dar a devida importância ao ensino de geografia como forma de contribuir para a formação do cidadão crítico e reflexivo, ativo na busca de direitos e cumpridor de deveres para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, isso só será possível incluindo um ensino de geografia que tenha sentido na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, M. (org) Coleção por uma educação no campo, nº5, Brasília, Articulação Nacional, 2004.

ATTA, Dilza. **Escola de classe multisseriada**: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL. (PRADEM). Escola de Classe Multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia; fundação Clemente Mariani, 2003, (Série grupos de Estudo, n.1,28 p).

BRAGA, M. Cleonice. **O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**: Uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. In Terra Livre. Presidente Prudente. Ano 23, v.1, n 28, p. 149-162. 2007.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CANDAU, V. M. LUDKE, M.; MENDONÇA, A W WAGNER R. E. WALL, Y. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Formação do Professor de geografia para Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental: in; **A formação docente em geografia**: teorias e práticas/Paulo Sérgio Cunha farias, Marlene Macário de Oliveira (organizadores). – Campina Grande: EDUFPG, 2014.

KOZEL, S.; FILIZOLA, R. **Didática de Geografia**: Memórias da Terra. O Espaço Vivido. São Paulo: FTD, 1996.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **O ensino de Ciências Naturais na Escola Normal**: aspectos históricos. Teresina: EDUFPI, 2002.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008. 190 p.

ZONA DE CONVERGÊNCIA EDUCACIONAL: O PRAGMATISMO DO ENSINO CLIMATOLÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bárbara Gabrielly Silva Barbosa
barbara236@live.com

Lilian Renata Teixeira da Silva
liliaan.teixeira@gmail.com

Maria Beatriz Andrade Fernandes
Beatrizandrade.geo@gmail.com

INDRODUÇÃO

A ciência trabalhada dentro da sala de aula do ensino básico sofre com uma série de interferências externas que sugiram com o intento de dinamizar o processo educativo. As práticas didáticas derivadas destas interferências seguem a mesma linha estática e seccionada que as geraram: o conhecimento científico passa então a ser visualizado de uma forma pouco integradora, além de não mostrar uma aplicação clara para o cotidiano do alunado. Sobre isso, Goulart (2007) escreve:

Não existe conhecimento pertinente senão quando se é capaz de contextualizar sua informação, de globaliza-la e de situá-la em um todo. Ora, o sistema de pensamento que impregna o ensino da escola fundamental à universidade, é um sistema que fragmenta a realidade e torna os sujeitos incapazes de associar os conhecimentos compartimentados em disciplinas (p. 55).

Com o passar dos anos as tecnologias vêm suprindo cada vez mais as necessidades humanas tornando-se indispensáveis no cotidiano, o mundo tornou-se pequeno em relação à velocidade que em que as informações trafegam. Os jovens, integrantes da Geração Z, nasceram logo após o surgimento da internet, tornando-os familiarizados com as invenções tecnológicas desde pequenos como *Tablets*, celulares e computadores e suas inúmeras utilidades, que integraram e continuam integrando a vida de grande número da juventude atual. De acordo com Prensky (2010):

A tecnologia atual, [...] oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos – desde a internet com todo tipo de informação para procurar e ferramentas de busca para descobrir o que é verdadeiro e relevante, até ferramentas de análise que

permitem dar sentido à informação, a ferramentas de criação que trazem resultados de busca em uma variedade de mídias, ferramentas sociais que permitem a formação de redes sociais de relacionamento e até de trabalho de modo a colaborar com pessoas do mundo inteiro (p. 202-203).

É comum encontrar nas escolas de nível básico a famosa aula palestra, onde o professor expõe o conteúdo, em sua grande maioria utilizando apenas o livro como único material de apoio didático, e os alunos assistem assimilando, ou não, o conteúdo. Contudo, essa metodologia de ensino já não vem trazendo, se é que um dia trouxe o entusiasmo da classe estudantil.

Diante da atual realidade social, econômica e política do país, sabe-se que nem todas as instituições escolares apresentam boas condições de funcionamento, porém nas escolas que dispõem de infraestrutura adequada, contendo salas de informática onde os alunos possam acessar os dispositivos, assim, nada melhor que utilizar esses apetrechos digitais em prol da educação com o objetivo de despertar e incentivar ainda mais a busca pelo conhecimento, pois segundo Bazzo (1998, p. 34) “o cidadão merece aprender a ler e entender – muito mais do que conceitos estanques - a ciência e a tecnologia, com suas implicações e consequências [...]”.

É preciso que haja uma reformulação do planejamento das aulas, pois segundo Prensky (2010, p.202) “a tecnologia não apoia – nem pode apoiar – a velha pedagogia do professor que fala/palestra, exceto em formas mínimas, tais como através da utilização de imagens ou vídeos.” Assim, há ainda um longo caminho a se percorrer para sair das aulas apenas teóricas e entrar no campo da prática, pois o sistema ainda tem como maior finalidade o como nos vestibulares.

METODOLOGIA

Com a finalidade de propor dinamismo didático, principalmente aos professores foi usado um levantamento bibliográfico, além de entrevistas online (Google drive) com estudantes de graduação e ensino básico, designando reconhecer as mais fortes dificuldades apresentadas durante a caminhada pedagógica.

Propostas foram construídas para tentar melhorar a dinâmica “ensino-aprendizagem” com o uso de tecnologia, software (Excel) e também com coisas simples do dia-a-dia. Os sites governamentais como fonte foram CPTEC/INPE e INMET. Para a comparação com as provas e a dinamização da climatologia, as questões foram retiradas do INEP e sites da FUVEST.

A exposição previa que uma das causas do pragmatismo é a imposição de um sistema excludente de provas e exames classificatórios que acaba decidindo e rotulando a vida do sujeito, foi ratificado com a análise destes testes. Deste modo, buscou-se associar o atual ensino com o que é encontrado nas avaliações.

DESENVOLVIMENTO

“A carroça na frente dos bois” dito popular que descreve a atual situação da educação brasileira visto que todo o trajeto escolar é determinado pela finalidade, sendo ele a aprovação em concursos e vestibulares. Sabe-se que a metodologia conteudista típica do cotidiano escolar está diretamente vinculada aos exames de seleção. Os PCN que norteiam os componentes curriculares nacionais embasam essa realidade duramente reafirmada em classes de sala de aula, que seguem a lógica mercadológica da aprovação em massa nos vestibulares. O processo de ensino-aprendizagem das ciências não encontra espaço para discussão e análises sob novos prismas.

A Geografia carrega em sua própria epistemologia uma interdisciplinaridade peculiar, e por isso talvez cause estranhamento por parte dos alunos quando começa a tratar dos mesmos assuntos que a História ou a Biologia escolar. O Espaço Geográfico, palco onde os objetos de estudo da Geografia atuam, é amplo e recheado de ressignificações. Como então, lecionar uma disciplina dinâmica dentro da realidade estática proposta pelo currículo escolar?

A climatologia bem como todos os outros estudos físicos propostos pela geografia carrega em seu ensino escolar um pragmatismo que a afasta da cotidianidade do alunado. Isso porque se isola em sua configuração separatista, onde os elementos do clima são analisados de maneira descontextualizada, diferente da Climatologia Dinâmica, que correlaciona esses elementos com os fatores geográficos contidos na Paisagem (BORSATO, 2000).

Visto que, durante o Ensino Médio, o aluno sente uma necessidade comportamental de autoafirmação, reconhecer o Espaço em que vive provoca nele a euforia do sentimento de pertencimento, afetividade e mudança, tomando assim consciência do mundo e sentindo-se capazes de trabalhá-lo (DARDEL, 2011).

Sendo assim, a melhor maneira de aproximar aspectos físicos da análise geográfica aos estudantes é através da contemplação e aplicação dos conceitos em lugares que façam parte de seu convívio.

(...) O sujeito traz consigo uma carga de experiências e de conhecimentos sistematizados ou não, realidades vividas muitas vezes impossíveis de serem representadas pelos professores. No entanto,(...) acreditamos que tais vivências devam ser aproveitadas, problematizadas e textualizadas, buscando-se, assim, a inserção da vida na escola, tornando a escola efetivamente integrada à vida.” (CASTROGIOVANNIC, 2007, p. 43).

Ao trazer o dia a dia para a sala de aula, o professor constrói uma nova visão da interdisciplinaridade que traz em si um cunho também formativo, ao inserir o adolescente no mundo a partir do conhecimento do mesmo. Souza e Chiapetti (2007) afirmam que:

A preocupação com a interdisciplinaridade deve trazer uma nova visão didático-pedagógica do ensino de Geografia à formação do ser humano. Como interdisciplinar, o ensino de Geografia torna-se um espaço de interação, integração e compartilhamento de competências e saberes (p.235).

A escola passa, então a exercer seu papel social na formação do cidadão, ao fazê-lo conhecer o mundo onde ele está inserido, bem como suas dinâmicas físicas e sociais. O ensino da Climatologia atua fortemente na compreensão dos estudantes sobre os processos ativadores da modelagem do relevo, reconstrução da paisagem, e outras atividades, cabendo apenas uma aplicação didática mais efetiva, visando principalmente o encontro do aluno com as dinâmicas climáticas de seu dia a dia.

A superficialidade e fragmentação são as maiores críticas dos estudantes da escola básica, conteúdos que são apenas repassados sem conexões com as demais linhas de pesquisa, ficando presa a aprendizagem de conceitos.

Se você é estudante de geografia, qual a maior diferença entre a ciência apresentada na escola e universidade?

9 respostas

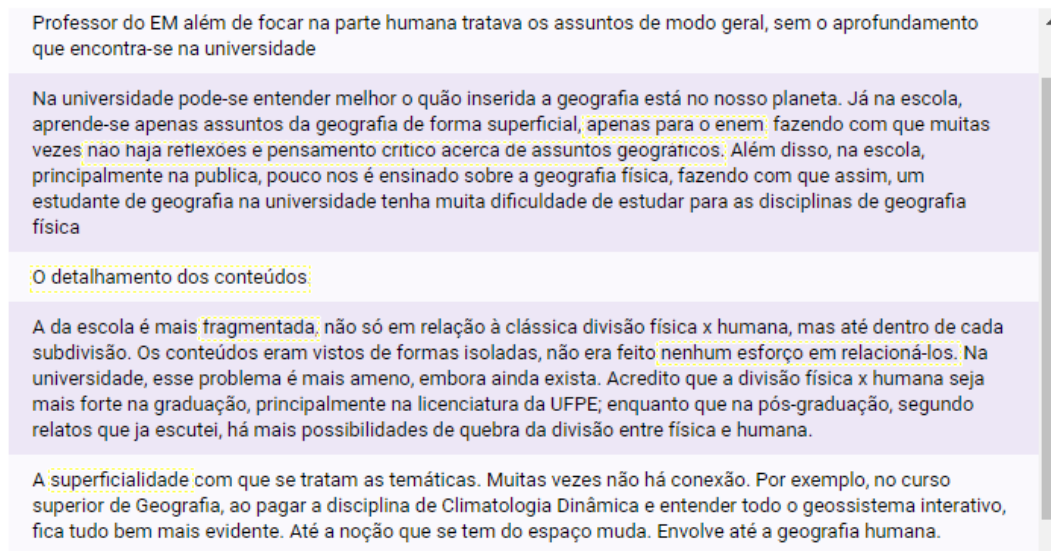


Figura-01: Respostas da entrevista realizada. **Fonte:** Google drive.

No que cerne o ensino da Geografia, em específico o da climatologia, existem materiais disponíveis na internet que podem auxiliar tanto o ensino por parte do professor quanto o entendimento por parte dos alunos, como sites, aplicativos, programas sendo a maior parte ofertada gratuitamente. A partir de informações disponibilizadas pelo Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos - CPTEC os alunos podem visualizar a previsão do tempo para sua localidade, comprovando ou não no dia posterior o que foi previsto, e com o auxílio do professor entender qual o fenômeno que está influenciando no tempo juntamente com sua gênese, a partir das imagens de Satélites.

No caso do estudo sobre os climas da terra, por que não utilizar o Google Earth? Por meio deste programa disponibilizado de forma gratuita, os alunos conseguem ver múltiplos lugares do mundo com diferentes climas, vendo as diferenças notáveis entre eles e em quais regiões planetárias se formam.

Assim, os jovens conseguem ter certa autonomia no processo de aprendizagem, conseguindo ir atrás de novas informações e onde buscar esse conhecimento. De acordo com Chaves (1999, p.2-3):

Não há dúvida de que atrás da tecnologia há outras pessoas, que preparam os materiais e os disponibilizam através da rede. Quando alguém usa os recursos hoje disponíveis na Internet para aprender de maneiras automatizadas e exploratórias, ele usa materiais de diferentes naturezas,

preparados e disponibilizados em contextos os mais variados, não raro sem qualquer interesse pedagógico, e ele faz isso de maneira totalmente imprevisível, que, portanto, não pode ser planejada, e num ritmo que é totalmente pessoal e regulado apenas pelo desejo de aprender e pela capacidade de assimilar e digerir o que ele encontra pela frente CHAVES (1999, p. 2-3).

Esta questão a FUVEST expõe muito o trabalhar com conceitos fechados. Na academia quando queremos visualizar uma imagem de satélite, recorremos à fonte “bruta”, enquanto na escola eles simplificam, mas limitando o conhecimento e não facilitando. Abaixo são expostas imagens de como as provas cobram o conteúdo, dinâmica atmosférica, e como realmente acontece no país:

17) (Fuvest-2002) Considere o mapa e o texto abaixo.



“A alternância de períodos chuvosos ao Sul e ao Norte da Bacia, garante uma alimentação farta e permanente do rio o ano inteiro, fazendo com que as oscilações do nível das águas apresentem uma amplitude bem menor do que ocorreria se ele fosse subordinado a um único regime pluvial. Esse relativo equilíbrio hidrológico decorre do deslocamento anual da massa .”

Fonte: Adap. IBGE, 1977.

Assinale a alternativa que completa corretamente o texto.

| | | |
|----|----------|------------------------|
| a) | Amazonas | Equatorial Atlântica |
| b) | Paraguai | Tropical Continental |
| c) | Paraguai | Equatorial Atlântica |
| d) | Amazonas | Equatorial Continental |
| e) | Amazonas | Tropical Continental |

Figura-02: Questão de climatologia. **Fonte:** FUVEST.

| | UFPE | | | BOA VIAGEM | | | IPSEP | | | TORRE | | |
|----------|---------|-----------|--------|------------|-----------|--------|---------|-----------|--------|---------|-----------|--------|
| | Tm (°C) | AmpT (°C) | RH (%) | Tm (°C) | AmpT (°C) | RH (%) | Tm (°C) | AmpT (°C) | RH (%) | Tm (°C) | AmpT (°C) | RH (%) |
| PRIMEIRO | 25,9 | 6,5 | 88,9 | 26,9 | 6,0 | 85,7 | 26,9 | 8,4 | 90,6 | 26,4 | 4,9 | 86,1 |
| SEGUNDO | 26,1 | 6,6 | 88,5 | 27,2 | 5,6 | 85,5 | 27,5 | 8,9 | 88,5 | 26,8 | 4,5 | 84,9 |
| TERCEIRO | 25,1 | 7,0 | 87,4 | 26,5 | 5,4 | 81,2 | 26,9 | 8,9 | 84,1 | 26,0 | 4,3 | 82,1 |

Quadro – 01: Valores médios de temperatura, amplitude térmica e umidade relativa, durante os períodos de estudo e representados pelas escalas em laranja, cinza e azul respectivamente. **Fonte:** INMET.

Acima foram expostas uma questão de clima urbano cobrada no ENEM e um quadro com as variáveis climáticas de quatro bairros do Recife, estudo feito por Barbosa et al. (2018). Treinar estes alunos para visualizarem conceitos através dos números faria que o conhecimento fosse muito mais prático e se aproximasse ao máximo da realidade das pesquisas.

A climatologia é uma ciência que permite a aprendizagem dinâmica, excepcionalmente com o uso da tecnologia, pois já é possível ter informações de ponta em sites oficiais e de uso público, sendo necessária apenas a prática em relação à ferramenta digital, levando em consideração, que tais softwares não devem ficar presos nos laboratórios das universidades, mas que tenha uma utilidade e seja realidade aos alunos da educação básica, para a sua própria autonomia geográfica.

No Brasil as diferentes realidades sociais são refletidas nas escolas, sabendo disso serão expostas algumas propostas e cada professor de acordo com o seu ambiente de trabalho pode adequá-la.

O ensino da climatologia se entrega facilmente á uma enxurrada de conceitos e caracterizações que tornam o aprendizado maçante e com pouca visualização. Pensando nisso, propõe-se uma atividade que trabalhe a análise das alterações que o clima promove na paisagem a partir da observação de lugares que façam parte do cotidiano dos alunos.

A princípio, pede-se para cada aluno escolher um local que componha o trajeto de sua casa até a escola e que separe um caderno pequeno ou um conjunto unido de folhas para fazer todas as anotações durante o período de observação e discussões. Na primeira folha do caderno, o aluno identificará a si mesmo e colocará o endereço do local estudado junto com uma foto do mesmo. Na segunda folha, ele fará uma tabela para preenchimento de dados seguindo este modelo:

| Semana | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------|---|---|---|---|
| Precipitação | | | | |
| Umidade | | | | |
| Temperatura | | | | |
| Pressão | | | | |

Na terceira folha, o aluno vai começar a anotar as características deste local, tendo como base as seguintes questões: A área é arborizada? Há uma urbanização aparente? Como se dá o uso da terra? Entre outros questionamentos que poderão ser sugeridos pelos próprios discentes a partir das peculiaridades do local escolhido.

Em seguida, o aluno passará a observar este local durante todo o período em que estiver aprendendo Climatologia. O professor deve disponibilizar e ensinar os alunos a utilizar o banco de dados do INMET para precipitação, umidade, temperatura e pressão para que estes possam preencher a tabela de dados que foi desenhada durante as semanas do conteúdo ministrado.

Enquanto o aluno faz estas análises, o professor introduzirá uma relação da climatologia com as anotações que os estudantes fizerem sobre o local. Em uma roda de diálogo, na última aula da semana, relacionar, por exemplo, a quantidade de concreto existente (em prédios, ruas, praças) com a temperatura e formação de Ilhas de Calor, também descobrir se é mais fácil que a água escoe ou infiltre levando em consideração a ocupação da terra.

Ao fim do período de observação, o aluno deverá entregar para o docente o caderno onde fez suas anotações, este deverá fazer o caderno voltar aos estudantes com a devolutiva escrita a fim de incitar a continuação desta observação, e de ampliá-la aos outros espaços que o cercam.

Utilizar as imagens de satélite em forma de *grif*, se possível fazendo com que o próprio aluno construa e visualize seu trabalho. Tal ferramenta impulsiona as aulas relacionadas à dinâmica climática em micro ou macro escala. Para o sucesso dessas aulas seria necessário uma sala de informática, professores treinados para a retirada de dados que no caso das imagens de satélite seriam extraídos gratuitamente do Centro de previsão de tempo e estudos climáticos. A variação anual da pluviometria local, principalmente no estado de Pernambuco é notório, isso fica bastante evidente na paisagem do território que é muito contrastante ao decorrer do local, na agência nacional de águas (ANA) é possível encontrar dados de precipitação além do instituto nacional de meteorologia (INMET) as informações

diárias de temperatura, com isso ao exporta-lo para o Excel eles começariam a construção do climograma que promoveria uma visão mais enriquecedora e atraente aos alunos.

Para um geógrafo em formação é de suma importância às aulas de campo, aplicar o que é visto em sala de aula na prática, consolida o conhecimento. Segundo Fernandes e Amaral (2003. p-125.) o clima do Brasil e os grandes maciços rochosos fazem com que o país seja propenso a grandes desastres, sendo eles movimentos de massa. A pluviometria média da cidade do Recife chega a aproximadamente 2.200 mm ano, sendo assim é uma área suscetível a essas dinâmicas, especificamente nas ocupações irregulares da zona norte, onde existem trabalhos de pesquisa realizados e locais de monitoramento da defesa civil. Em meio a tantos problemas de infraestrutura, o fim didático poderia acontecer, pois a maioria desses alunos já vive uma realidade bem próxima de tal dinâmica e na maioria das vezes nem sabem o que causa. Uma aula de campo com os alunos ou monitoramento de uma encosta feito por eles com uso de anotações e sendo posteriormente apresentados em sala de aula.

CONCLUSÃO

Vários são os problemas estruturais, não só para o ensino da climatologia, mas praticamente em toda ciência geográfica. Porém, com pesquisa docente e observações de contextos e realidades, consegue-se alcançar uma metodologia didática efetiva, que proporcionará maior aproveitamento do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade:** e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BORSATO, V.A. **A climatologia dinâmica e o ensino da geografia no segundo grau. Uma aproximação ao problema.** Revista GeoNotas, Maringá, v.4, n. 1, 2000.

CASTROGIOVANNI, A.C **Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade.** In REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N. A. (orgs). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

CHAVES, Eduardo OC. Tecnologia na educação. **Encyclopaedia of Philosophy of Education, edited by Paulo Ghirardelli, Jr, and Michal A. Peteres. Published eletronicly at,** 1999.

DARDEL, E. **O homem e a terra:** natureza da realidade geográfica. Tradução: Werther

Holzer. São Paulo, Perspectiva, 2011.

FURIM A. F. R. **O ensino de geografia física no ensino médio: qual o seu lugar?** 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOULART, L. B. **Teias que (re) produzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade.** In REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C. KAERCHER, N. A. (orgs). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

GUERRA A.T; CUNHA, S. B. (orgs). **Geomorfologia e meio ambiente.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

LEITE, Lígia Silva. Tecnologia e educação. **Mídia e tecnologias na educação–Unidade**, v. 2, p. 8-13, 2006.

MAIA, D. C. **Mídia escrita e o ensino da climatologia no ensino fundamental II.** Ed. Esp. **Climatologia Geográfica**, Boa Vista, pp.137-148, 2012.

MELO, M. D. **Aprendizagem de climatologia em geografia no ensino médio fundamentada na teoria de Ausubel.** 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 15, n. 2, 2010.

SOUZA, M. E. A. de S.; CHIAPETTI, R. J. N. O ensino de Geografia como um caminho para o desenvolvimento de competências. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, J. N. (orgs). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor.** Ilhéus: Editus, 2007.

UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DO PROJETO UFPE NO MEU QUINTAL: A OFICINA CONHECENDO O SISTEMA SOLAR

Itálo Fernando de Freitas Silva
itallo.geoterra@gmail.com

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é primordial no processo de formação cidadã do futuro profissional que irá se formar. Os conhecimentos que foram construídos na academia são colocados em prática durante a práxis extensionista, no qual tanto a comunidade acadêmica quanto a não acadêmica se beneficia do projeto de extensão. A prática extensionista rompe as barreiras da universidade gerando um impacto em ambas comunidades.

Segundo Rocha apud Silva

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA 2007 apud SILVA, 2011, p.2).

O projeto de extensão universitária UFPE no Meu Quintal é um projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco vinculado a Pró-reitoria de assuntos estudantis (PROAES). O mesmo tem por objetivo proporcionar a vivência extensionista atrelada a formação acadêmica do estudante. As atividades desenvolvidas no projeto de extensão UFPE no Meu Quintal foram pautadas na relação horizontal de produção de conhecimento, todos os envolvidos contribuíram na elaboração e execução das mesmas. A integração entre a universidade e a comunidade ocorreu de forma singular.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o assunto Formação do Universo é estudado na unidade temática Terra e Universo, na qual objetiva-se abordar em sala de aula, as principais características da terra, do sol, bem como outros corpos celestes. Com o estudo de Ciências espera-se que o estudante tenha capacidade de entender os processos evolutivos tanto da terra, bem como do próprio homem, com base nesses estudos, os estudantes poderão ter uma maior percepção da sua existência.

A realidade virtual (RV) se materializa através de uma simulação feita por intermédio de tecnologias alternativas, como por exemplo os óculos para acoplar o smartfone, aplicativos

disponíveis no *googleplayer* ou em outras plataformas de jogos interativos disponíveis na internet.

OBJETIVOS

GERAL

- Mostrar a importância que o projeto de extensão Universitária UFPE no meu Quintal desempenha no processo de formação acadêmica.

ESPECÍFICOS

- Descrever a prática extensionista desenvolvida no projeto de extensão UFPE no meu Quintal.
- Criar novas possibilidades de ensino aprendizagem.
- Valorizar a prática pedagógica do educador.

O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA UFPE NO MEU QUINTAL

O projeto de extensão universitária UFPE no Meu Quintal é um projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco vinculado a Pró-reitoria de assuntos estudantis (PROAES). O mesmo tem por objetivo proporcionar a vivência extensionista atrelada a formação acadêmica do estudante. O projeto visa fazer uma ponte entre a academia e a comunidade. As oficinas são oferecidas por área de conhecimento sendo; meio ambiente; tecnologias sociais e desenvolvimento humano; saúde; educação; cultura; justiça e cidadania.

O Projeto contempla estudantes dos três Campi, os do Recife, os de Caruaru e os do Agreste. As excursões que são feitas pelo projeto atendem os municípios que estão localizados no sertão pernambucano. A cidade que é escolhida para o recebimento do projeto estabelece o seguinte critério: carência de necessidades básicas, como acesso a saúde e saneamento básico. A seleção dos estudantes é feita através de edital, no qual o processo seletivo é feito em três fases, sendo a primeira a inscrição, a segunda a análise do projeto e do currículo e a terceira a entrevista.

As atividades desenvolvidas no projeto de extensão UFPE no Meu Quintal foram pautadas na relação horizontal de produção de conhecimento, todos os envolvidos contribuíram na elaboração e execução das mesmas. A integração entre a universidade e a comunidade ocorreu de forma singular.

Segundo Jenize:

Assim, alicerçado no princípio da extensão como um processo educativo, os projetos de extensão baseados na concepção acadêmica objetivam relacionar os diversos saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social. (JENIZE, 2004, [n.p]).

O eixo temático educação ambiental contemplou as seguintes linhas de atuação: Reciclagem e reaproveitamento de materiais; Impactos antrópicos no ecossistema da caatinga; Tratamento de dejetos e manejo de defensivos na agricultura familiar; Uso racional da água no consumo humano e na agricultura familiar.

O eixo temático tecnologias sociais e desenvolvimento humano contemplou as seguintes linhas de atuação: Qualidade e atenção no serviço e atendimento ao público; Organização de documentos e arquivos; Importância do trabalho em equipe; Introdução ao artesanato; v. Introdução à informática; vi. A importância das redes sociais nos diversos setores; Educação financeira; Cooperativismo e Associativismo; Uso de redes sociais; Elaboração de planos de gestão municipal (ênfase em cultura); Elaboração de projetos para captação de recursos públicos.

O eixo temático saúde contemplou as seguintes linhas de atuação: Saúde da mulher, do homem e do adolescente; Saúde da gestante e do recém-nascido; Prevenção de câncer de colo de útero; Saúde bucal; Aproveitamento integral dos alimentos; Primeiros socorros; A importância do aleitamento materno; Uso abusivo de álcool e drogas; Doenças respiratórias na infância e adolescência; Arboviroses (Dengue, Zika, Chikungunya e Febre Amarela); Infecções Sexualmente Transmissíveis; Saúde do Idoso; Obesidade infantil; Atividade física, esporte e saúde.

O eixo temático educação contemplou as seguintes linhas de atuação: Educação inclusiva; O espectro autista na sala de aula; Horta escolar e agricultura familiar na escola; Bullying e violência no ambiente escolar; Relações pessoais e interpessoais; Ensino baseado em projetos; A importância da família no ambiente escolar; Desenvolvimento e utilização de jogos didáticos na sala de aula; Educação musical na escola;

O eixo temático cultura contemplou as seguintes linhas de atuação: Uso de itens regionais na fabricação de compotas e doces; Formação, organização e gestão de grupos cênicos e musicais amadores; Desenvolvimento do turismo no interior; Organização de eventos; Lazer e esportes de aventura; vi. Edição de vídeo, locução e produção de matérias jornalísticas; Rádios comunitárias.

O eixo temático justiça e cidadania contemplou as seguintes linhas de atuação: Ética e responsabilidade no ambiente de trabalho; A importância dos conselhos municipais; O

Estatuto da Criança e do Adolescente; Violência doméstica; Gênero e sexualidade; Noções de direito previdenciário; As relações entre o direito e a construção da cidadania.

As atividades foram desenvolvidas no município de Iguaracy e no distrito de Jabitacá, localizado no sertão do alto Pajeú no estado de Pernambuco. As atividades foram desenvolvidas durante o período de uma semana entre os dias 28 de janeiro a 4 de fevereiro de 2018 no período de férias acadêmicas. O público alvo das oficinas foram as pessoas das comunidades que estão inseridas no município de Iguaracy e o distrito de Jabitacá, porém, estavam presente pessoas de municípios adjacentes. A seguir o mapa da localização do município que foi sede o projeto UFPE no meu Quintal – Operação Iguaracy.

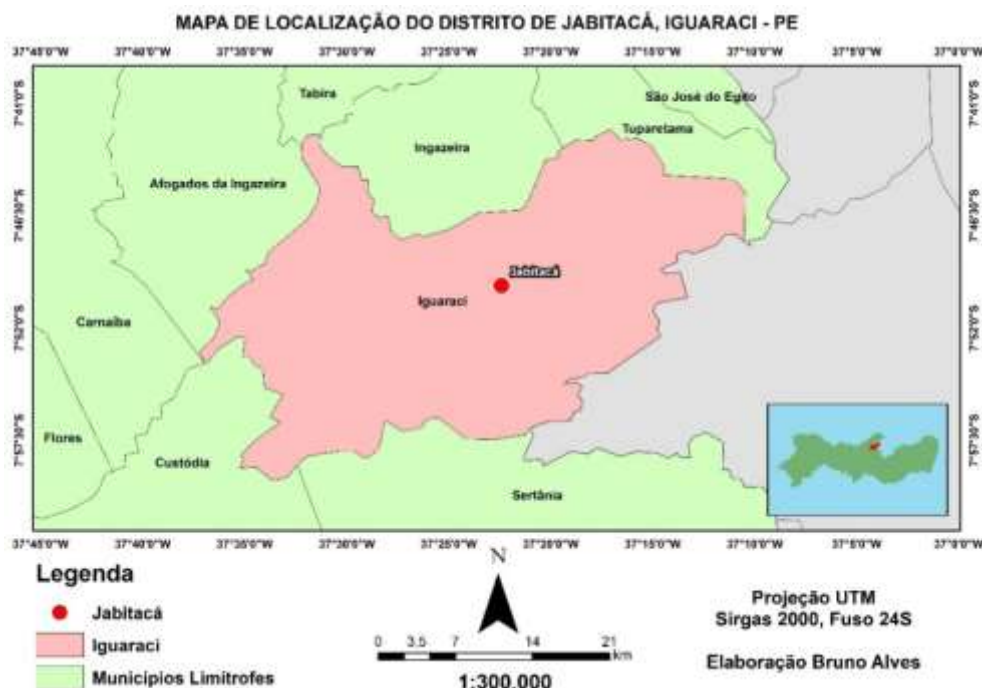


Figura 3: Mapa de Localização do distrito de Jabitacá, Iguaracy-PE. **Autor:** Bruno Alves, 2018.

A REALIDADE VIRTUAL – CONHECENDO O SISTEMA SOLAR

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o assunto Formação do Universo é estudado na unidade temática Terra e Universo, na qual objetiva-se mostrar ao estudante, as principais características da terra, do sol, bem como outros corpos celestes. Com o estudo de Ciências espera-se que o estudante tenha capacidade de entender os processos evolutivos tanto da terra, bem como do próprio homem, com base nesses estudos, os estudantes poderão ter uma maior percepção da sua existência. Segundo a BNCC de Ciências:

Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários (BNCC, 2017, p. 328).

A realidade virtual (RV) se materializa através de uma simulação feita por intermédio de tecnologias alternativas, como por exemplo os óculos para acoplar o smartfone, aplicativos disponíveis no google player ou em outras plataformas de jogos interativos disponíveis na internet. “A tecnologia funciona como um complemento na educação. Explorando este conceito, os dispositivos móveis tornam a educação portátil de um ambiente para outro” (NETO; DA FONSECA, 2013, p. 3). As tecnologias da informação e comunicação (TICs) são essenciais para o desenvolvimento dos educandos, se bem utilizadas e orientadas irão contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. “O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aumentou as possibilidades de ampliação de acesso à formação, tornando-se parte integrante de projetos educacionais” (NETO; DA FONSECA, 2013, p.1).

A plataforma *google play jogos*, disponível no *play store* em aparelhos *Smartphones*, oferece uma gama de jogos educativos que podem abarcar diversas áreas do conhecimento, seja ela na geografia, biologia, história, química etc. O aplicativo *espace Word* é uma plataforma livre, sem custo adicional, ou seja, o usuário não paga para usufruir do mesmo, esse aplicativo tem por objetivo fazer uma simulação de ida ao espaço sideral, mais especificamente no sistema solar. Segundo Calisto (2010, p,1) os “Jogos educativos fornecem uma importante contribuição na aprendizagem, pois são ambientes capazes de manipular grandes informações, representadas de maneiras diversas, através de imagens, sons, etc”.

O óculo de realidade virtual é um (VR), é um *hardware*, ou seja, parte física onde vai ficar responsável por acoplar o aparelho telefônico. O óculo de realidade virtual possui duas lentes que ampliam a imagem que é transmitida pela lente do aparelho celular, o mesmo possui designer ergonômico confortável com fácil adaptação a cabeça do usuário.

Durante no transcurso das oficinas foi apresentado as principais características do sistema solar, como por exemplo, os planetas que nele existe, o que é o cometa? o meteoro? as luas? dentre outros corpos celestes. Após a palestra feita com o auxílio do recurso tecnológico *PowerPoint* teve a simulação com os óculos de realidade virtual. Foi após esse

momento que se pode constatar a troca de conhecimento, os ouvintes catalogaram os corpos celestes, com base na aula que foi ministrada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Reflexões sobre a importância do uso da tecnologia em sala de aula;
- Explicação de como trabalhar o tema universo de forma didática no ensino de Geografia, tendo como recurso didático a realidade virtual;
- Simulação com os óculos de realidade virtual;
- Roda de diálogos para perguntas;
- Encerramento da oficina.

LISTAGEM DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

- 1 - Smartphone android Motorola 2 geração;
- 2- óculos de realidade virtual (VR);
- 1 – Aplicativo Space Word, disponível no google play jogos.

CRONOGRAMA DE OFICINAS REALIZADAS

| DIA E LOCAL DA PALESTRA | HORÁRIO | TURNOS |
|-------------------------|----------------|--------|
| Segunda- Jabitacá | 14:00 as 18:00 | Tarde |
| Quarta- Iguaracy | 14:00 as 18:00 | Tarde |
| Quinta Jabitacá | 09:00 as 12:00 | Manhã |
| Quinta- Jabitacá | 14:00 as 18:00 | Tarde |
| Sexta- Iguaracy | 19:00 as 21:00 | Noite |

Figura 4: Cronograma de oficinas realizadas. **Autor:** Itálio Fernando, 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No transcurso das palestras, os ouvintes foram participando, permitindo-se entender o sistema solar, bem como a formação do universo, as oficinas seguiam um rito na qual dialoga com os procedimentos metodológicos previsto para a palestra, sendo apresentado aos ouvintes uma introdução da importância do uso das tecnologias em sala de aula, a explicação da formação do sistema solar e em seguida houve a simulação com os óculos de realidade virtual. Foram ministradas cinco palestras, sendo três previstas no cronograma e 2 oficinas extras, sendo uma com o público infantil e a última com a exibição do filme “Cosmos de pé na via láctea”. Com base em cada palestra, foi possível identificar a ansia pelo estudo de Astronomia.

1 – Primeiro encontro em Jabitacá: O primeiro dia de palestras teve um total de oito ouvintes, sendo três profissionais da educação, como professores de matemática, geografia,

português e um técnico em saneamento, também estavam presentes estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. A primeira impressão que foi vivenciada no primeiro dia de oficinas, foi bastante instigadora, pois no decorrer da palestra, os professores deram suas opiniões sobre o tema em questão e paralelo a isso os alunos também falaram sobre o uso de telefones em sala de aula. No segundo momento houve mais diálogos, pois já estávamos introduzindo o tema a ser trabalhado, curiosidades e argumentos científicos marcaram essa parte da oficina. No geral o primeiro dia foi na verdade um ensaio para os demais.



Figura 5: Aula Inaugural, Jabitacá-PE. **Autor:** Itallo Fernando, 2017.

2 – Segundo encontro em Iguaraci: O segundo dia de palestras foi marcado pela diversidade e pluralidade de ideias materializados em sala de aula. Estavam presentes um público de vinte e uma pessoas, esse conjunto foi materializado por professores das mais diversas áreas do conhecimento por exemplo; Dança, Matemática, Química, técnico em Enfermagem, Edificações e estudantes do ensino médio. As atividades ocorreram conforme o previsto, neste segundo dia de encontro, pelo fato de estar presentes um quantitativo maior de pessoas, o feedback foi mais rápido. O que se destacou neste encontro foi a interação do público para com a realidade virtual. A palestra fluiu tão rápido que os ouvintes, sugeriram que fosse feita outra oficina, com base nessa sugestão, surgiu o Cine Astronomia. No geral esse segundo encontro foi um percussor e divisor de águas no qual resultou em um laço de amizade entre o grupo presente na oficina.



Figura 6: Palestra Realidade Virtual – Iguaracy-PE. **Autor:** Itallo Fernando, 2017.

3 – Terceiro encontro Jabitacá: O terceiro encontro foi marcado pela presença de um quantitativo de oito pessoas, todos com o ensino médio concluído e com ensino técnico na área de enfermagem. Neste encontro houve algumas limitações, pois, o público foi sendo cativado aos poucos, no primeiro momento houve uma certa timidez, porém com o passar da palestra/oficina os participantes foram interagindo. A oficina em questão foi bastante enriquecedora, pois foi possível observar e sentir a evolução da interação em sala de aula.



Figura 7: terceiro dia de atividades, Jabitacá-PE. **Autor:** Itallo Fernando, 2017.

4 – Quarto encontro em Jabitacá: Este encontro foi elaborado especialmente para as crianças com uma faixa etária entre 4 e 12 anos. Foi preciso modificar totalmente a aula, reajustando-a didaticamente, buscou-se nessa oficina levar para os participantes uma nova forma de se estudar e aprender sobre o universo. A oficina foi pautada em vídeos didáticos como o curta de quica, no qual mostrou didaticamente como surge o dia e a noite, o outro vídeo foi sobre o ciclo das rochas, este vídeo é uma animação de curta metragem. No geral,

essa oficina teve bastante interação, e as crianças gostaram de fazer a simulação nos óculos de realidade virtual.



Figura 8: Realidade Virtual KIDS, Jabitacá-PE. **Autor:** Itallo Fernando, 2018.



Figura 9: Realidade Virtual KIDS, Jabitacá-PE. **Autor:** Itallo Fernando, 2018.

5 – Quinto encontro Iguaraci: O quinto encontro surgiu na segunda palestra, o mesmo foi uma sugestão de um participante, no qual se mostrou disposto a participar de outra oficina, porém, como a mesma iria ocorrer em Jabitacá ele não poderia comparecer, diante disso foi sugerido que se elaborasse outra oficina no município de Iguaraci que até então tinha uma palestra. Mediante o exposto, elaborei um Cine astronomia, e foi exibido um filme chamado (Cosmos de pé na via láctea) o mesmo aborda de forma didática o processo de formação do sistema solar, bem como do universo. Após a exibição do filme, houve uma roda de diálogo e foi bastante prazeroso conversar sobre a formação do universo. Em termos gerais, apesar de não estar no cronograma oficial esta oficina teve um público de dez pessoas, que divulgaram a ciência do Cosmos.



Figura 10: Cine Astronomia, Iguaraci-PE. **Autor:** Itallo Fernando, 2017.

Com base nas atividades descritas no decorrer do texto, foi possível sentir a quão rica foram as oficinas, cada qual com sua peculiaridade e singularidade. As palestras oferecidas foram ministradas de acordo com o cronograma estabelecido, e todas foram executadas como o previsto. Poder levar a discussão sobre a formação do sistema solar foi bastante prazeroso. A oficina de certa forma impactou de forma significativa a população presente nas mesmas, fazendo delas um multiplicador da Astronomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão UFPE no meu quintal foi um grande divisor de águas no processo de formação acadêmica e humana. Foi através do mesmo que tornou-se possível, de certa forma, dialogar sobre um tema tão complexo e que ao mesmo tempo fala de nossa história enquanto seres vivos. O estudo da astronomia é um precursor de conhecimento e curiosidade. Este projeto intitulado (realidade virtual na sala de aula: conhecendo o sistema solar) foi apenas um, dentre tantos outros que contribuiu e agregou valor ao povo de Iguaracy e de Jabitacá. Foi prazeroso e instigante debruçar sobre a proposta lançada, sou grato a oportunidade que me foi dada. O projeto teve como lema (construindo uma práxis pedagógica) ao meu ver foi uma verdadeira prática pedagógica, na qual levamos para o público, os nossos conhecimentos adquiridos na academia e em troca recebemos os conhecimentos deles, que no final se tornou o conhecimento construído.

REFERÊNCIAS

CALISTO, A.; BARBOSA D.; SILVA C. **Uma Análise Comparativa entre Jogos Educativos Visando a Criação de um Jogo para Educação Ambiental.** In: XXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, João Pessoa, PB, 2010.

JENIZE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** 2004. Disponível em: . Acesso em: 08 de ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

NETO, José Francisco Barbosa; DA FONSECA, Fernando de Souza. **Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática.** *RENOTE*, v. 11, n. 1, 2013.

SILVA, Valéria. Ensino, pesquisa e extensão: **Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica.** Vitória, novembro de 2011. Base de dados do Scielo. Disponível em: Acesso em: 08 ago. 2018.

DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

ESTÁGIO E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

*Adriano Santos Medeiros
adriano.13.geolic@gmail.co*

*Marluce Silvino
marlucesilvino28@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O processo de formação do(a) professor(a) de Geografia está direcionado em ajudá-lo(a) no desenvolvimento de habilidades que visam auxiliar o aluno a compreender a dimensão espacial em que ele(a) está inserido. Os apontamentos são direcionados para um melhor entendimento do contexto social, econômico, político, cultural e ambiental da sociedade contemporânea, dando amparo para a formação das suas próprias concepções enquanto sujeito ativo e transformador do espaço geográfico.

Para que isso seja possível é necessário que o(a) graduando(a) tenha embasamento teórico bem fundamentado que viabilize a sua atuação dentro da sala de aula. Esse processo de formação oportuniza a criação de uma esfera propícia para efetivação de estratégias integradoras para estudantes que vivem sob diferentes condições físicas e cognitivas.

É sabido que as escolas nos dias atuais abrangem estudantes com diferentes necessidades de atenção especial. A sua estrutura física muitas vezes proporcionam a permanência de alunos(a) com deficiência, seja físico ou cognitivo, assim como também pessoas surdas. No entanto a infraestrutura escolar por si só não garante o pleno direito de que todos gozem das mesmas condições de aprendizagem. O(a) professor(a) enquanto agente mediador do conhecimento precisa criar condições em que todos os(as) alunos(a) tenham oportunidades semelhantes para desenvolvimento do seu potencial.

É indispensável convir que as ações direcionadas aos(à) alunos(as) que apresentam algum nível identificável de necessidade especial carecem de adaptações metodológicas eficazes. O(a) professor(a) enquanto sujeito transformador da educação necessita criar métodos, juntamente com a escola, para que esses alunos tenham a mesma oportunidade e igualdade de acesso ao ensino. Contudo é importante atentar que, além do(a) professor(a) efetivo da disciplina, os(a) estagiários(a) também participam desse processo de ensino-aprendizagem, onde, durante o ano, muitas escolas acolhem graduandos(a) que estão no

período de regência do estágio.

Dessa forma o presente artigo tem como objetivo investigar de que modo os(a) graduandos(a) praticam seus estágios em turmas com alunos(a) que necessitam de atenção mais especializada e se há esforços para adequar as metodologias de ensino que visam a inclusão de todos(a) que estão presentes nas salas de aula. Durante o período das atividades práticas do estágio uma porcentagem considerável dos(a) graduando(a) elegem turmas que, possivelmente, possuem alunos(a) com diferentes necessidades de atenção especial. Essas condições se tornam desafios no momento em que os(a) discentes ainda não possuem maturidade teórica e prática para inserir e integrar todos os(a) alunos(a).

Para consolidar o trabalho foi necessário recorrer aos estudos de autores que discutem sobre a temática proposta. Como base teórica realizamos a leitura de Cavalcanti (1988); Fernandes (2008); Moran (2002); Pinheiro e Nascimento (2014); Silva (2014), dentre outros que discutem temas como a importância do estágio supervisionado para a formação do(a) professor(a) de Geografia e das metodologias que auxiliam o ensino. A pesquisa também se orientou pelo estudo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus Caicó – buscando compreender de que modo a estrutura curricular do curso de Geografia está organizada no tocante à educação inclusiva.

Para que pudéssemos coletar os dados utilizamos como unidade de análise discentes do curso de graduação em Geografia–Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus Caicó – que estavam na terceira etapa do estágio curricular supervisionado.

A amostra foi escolhida por acessibilidade e para a obtenção dos dados foram aplicadas, presencialmente, questionários para discentes que estavam cursando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Também foram aplicados questionários via e-mail; os endereços eletrônicos foram consultados na coordenação do curso de Geografia e através do Sistema Integrado de Gestão e Atividade Acadêmica – SIGAA. Os questionários foram estruturados com 10 perguntas objetivas e descritivas. Os dados obtidos foram utilizados para a produção e análise de gráficos que demonstram a atuação dos(a) estagiários(a) em suas respectivas escolas.

DESENVOLVIMENTO

O processo de formação do(a) profissional docente é marcado pelo cruzamento de componentes curriculares que, para além da teoria, são pensados com a intencionalidade de desenvolver as mais diversas habilidades do(a) discente. Com o passar do tempo a sua

concepção de ensino, muitas vezes debatidas euforicamente durante esse processo de formação inicial, podem sofrer modificações, ganhar outros significados, e com isso surgem novas formas de reflexão acerca do que consideram ser o verdadeiro “saber-fazer” docente.

A sala de aula, como uma unidade representativa do universo escolar, é um campo vasto, cheio de possibilidades, que permite ao(à) estagiário(a) colocar em prática grande parte do conhecimento adquirido nas disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Geografia – Licenciatura.

O Estágio Curricular Supervisionado, sendo um dos principais componentes de formação, proporciona ao(à) graduando(a) vivenciar o cotidiano da escola e boa parte da sua dinâmica. Assim como afirma Pinheiros e Nascimento (2014, p. 18):

O estágio supervisionado tem como papel a formação do futuro professor, como também possibilitar a vivência das relações do cotidiano escolar, propiciar a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a formação do novo profissional, além disso, deve viabilizar esclarecimento acerca da profissão.

O período em que é possível fazer parte do cotidiano da escola, através da prática docente, se inicia na segunda metade do curso com as disciplinas de estágio. São ao todo quatro disciplinas distribuídas em quatro semestres que, de acordo com a proposta do PPC (CERES, 2008, p. 28), está organizado em:

1ª etapa: vivenciar o cotidiano da escola, identificando e problematizando sua realidade e, nessa, a do ensino de geografia (DHG0254);

2ª etapa: refletir sobre a realidade escolar, discutindo os problemas diagnosticados e elegendo alternativas de superação, num processo que envolva a universidade e a escola (DHG0255);

3ª etapa: prática docente através da regência de sala de aula no Ensino Fundamental II (DHG0256);

4ª etapa: prática docente através da regência de sala de aula no Ensino Médio (DHG0257).

Já na segunda etapa, que geralmente acontece no sexto semestre do curso, é proposto que o(a) discente reflita sobre os possíveis problemas que a escola escolhida apresenta. Além disso a ementa ainda propõe que os(a) estagiários(a) possam eleger alternativas para aos problemas diagnosticados. Entende-se que o(a) graduando(a) já tenha abstraído a teia de relações que envolve as instituições escolares, pois foi durante a primeira etapa que ocorreu apenas observações das aulas e observação de todas as subdivisões da escola sendo que apenas nesse segundo período o graduando tem um primeiro contato com a regência.

No entanto, será nas etapas três e quatro que o período de regência se concretizará com

mais solidez. É primordial que se obtenha conhecimentos basilares sobre os aparelhos didáticos e tecnológicos que podem ser inseridos nas metodologias adotadas durante o planejamento das aulas. É durante esse período que o(a) estudante do curso de Geografia, em seu fazer docente, tem a possibilidade de aplicar diversas metodologias, atestando a sua viabilidade e eficácia.

As formas como os(a) estagiários(a) planejam as aulas tem que ser pensada de acordo com a população de estudantes que estão presentes nas turmas escolhidas para a regência. Muitas vezes os métodos utilizados não contemplam as mais diversas necessidades apresentadas pelos(a) alunos(a). Todavia os meios que os(a) professores/estagiários(a) utilizam para reger suas aulas tem que estar de acordo com os ideais inclusivos, quais sejam:

[...] dar a esses indivíduos a oportunidade e a possibilidade de desenvolverem suas capacidades e se integrarem, de forma efetiva, na vida socioeconômica de seu país, PARTICIPANDO de forma PLENA em IGUALDADE com as pessoas consideradas normais é básico e urgente (ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1981, p. 04).

Se atentar para uma visão mais abrangente desse processo formativo apreende-se que já nesse período os(a) estagiários(a) se deparam com a adversidade que faz do mundo-escola um sistema heterogêneo. Com isso encontramos alunos(a) com déficit de atenção, surdez, cegueira, deficiente físico, paralisia cerebral entre outros. Dessa forma:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. (BRASIL, 2007, Grifo Nosso).

É justo identificar que o(a) professor/estagiário(a), quando se depara com situações em que existem alunos(a) com necessidade de atenção mais especializada, ainda não possui as habilidades necessárias em utilizar as metodologias que abranjam todos os estudantes. Nessa direção pode ocorrer que o(a) estagiário(a) limite sua atuação em sala de aula e com isso possa comprometer a função das escolas inclusivas. De acordo com Fernandes (2008, p. 22) a inclusão “[...] pressupõe a resignificação das práticas de ambos os contextos, de modo que funcionem com concepções e práticas harmonizadas em torno de um mesmo objetivo: a participação e a aprendizagem de todos os alunos, especiais ou não”.

O(a) estudante de graduação precisa estar direcionado de alguma forma para se engajar nas lutas por um ensino sem exceções. É salutar persistir nessa discussão pelo fato de que durante o ano muitas escolas recebem frequentemente estagiários(a) que passam períodos equivalentes a um semestre. Com isso o(a) estudante de graduação precisa ter cursado

disciplinas específicas que abordem a temática da inclusão antes que período de regência das aulas se iniciem.

O curso de Geografia na modalidade licenciatura possui em sua estrutura curricular as disciplinas de Seminário de Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais – Libras – que são obrigatórias e que trata de modo intrínseco sobre diversos meios que podem ser utilizados para facilitar a compreensão dos(a) estudantes em torno do que está sendo abordado nas aulas. Passamos a ter um conhecimento mais amplo sobre materiais didáticos disponíveis que auxiliam o acontecimento das aulas. Além disso essas disciplinas dão subsídios para que saibamos nos comunicar com alunos(a) não ouvintes, no caso da disciplina de Libras.

É com o auxílio de diferentes tecnologias, incluindo as tradicionais, que o(a) professor(a) é capaz de intermediar os conhecimentos geográficos e dessa forma realizar alguma transformação, engendrando saberes comuns a todos(a) que estão inseridos(a) no processo de ensino – aprendizagem. Libâneo (1994, p. 54) afirma que:

Podemos definir *processo de ensino* como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras).

No entanto “A aprendizagem precisa ser centrada nos alunos, considerando suas necessidades e interesses, valorizando suas experiências e conhecimentos culturais e sociais” (GOULART, 2013, p. 395).

A geografia, sendo uma ciência que trabalha as relações espaciais da sociedade, dá conta de produzir conhecimentos úteis ao ensino. De acordo com Cavalcanti (1988, p. 24): “A finalidade de ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço”.

O ensino tem que contemplar as vivências e experiências vividas pelos(a) alunos(a), o que permite refletir sobre sua realidade e seus lugares de vivência. “Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento” (SANTOS, 2012, p. 107).

Com esse propósito é fundamental possuir algum domínio sobre meios e métodos utilizados para facilitar a compreensão de todos(a), levando em consideração as diferentes potencialidades dos(a) estudantes. Crozara (2008, p. 03) ressalta que:

[...] o professor precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas

reais necessidades, mudando a forma de direcionar as práticas educativas, por meio da criação de ambientes de aprendizagem enriquecendo a capacidade intelectual do aluno, sua auto-estima e sua autonomia.

A partir do que foi exposto surge alguns questionamentos quanto as práticas de ensino durante o período de estágio de Geografia: os(a) graduandos(a) refletem sobre a possibilidade de efetivar o estágio em salas com alunos especiais? Mesmo a escola tendo suporte para manter alunos com deficiência frequentando as aulas, os(a) estagiários(a) adequam suas metodologias? Os(a) alunos(a) especiais gozam das mesmas condições de acesso ao conhecimento?

Nesse sentido, é válido salientar que o conhecimento não se limita apenas a disposição e transmissão de conteúdos, este “[...] é sustentado sobre uma postura reflexiva do sujeito donde ele articula experiências, conhecimentos e fazeres[...]” (GARCIA; MORAES. 2014, p. 17), que por sua vez é intermediado pelas práticas em sala de aula.

De acordo com o que foi relatado, nos questionários, por alguns discentes, muitas vezes a escola dispõe de materiais didáticos que podem ser inseridos nas metodologias utilizadas, porém o pouco conhecimento sobre como utilizar esses aparelhos [como no caso da Lousa Digital] é um fator que limita a melhoria de suas práticas. Dessa forma concordamos com Pinheiro e Nascimento (2014, p.43) ao afirmar que, “a questão do distanciamento entre formação acadêmica e a prática docente, sobretudo em sala de aula, tem sido um dos dilemas encontrados nas pesquisas sobre a formação do professor de geografia”.

Durante o período em que os(a) graduandos(a) desenvolvem as atividades acadêmicas, é importante que a própria universidade pense em um currículo que melhor atenda às necessidades das escolas do contexto atual. Com as escolas seguindo uma perspectiva inclusiva é natural encontrarmos alunos com diferentes necessidades de atenção especial.

De acordo com o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2016, o total de alunos matriculados no ensino básico foi de 48,8 milhões e a porcentagem de escolas que têm alunos especiais incluídos em classe comum é de 57,8%. Portanto há uma grande possibilidade dos estagiários elegerem turmas com alunos que necessitam de acompanhamento mais especializado para efetivarem a prática do estágio. Para dialogar com as informações fornecidas pelo INEP apresentamos no gráfico abaixo (ver Gráfico 01) o resultado da pesquisa realizada.

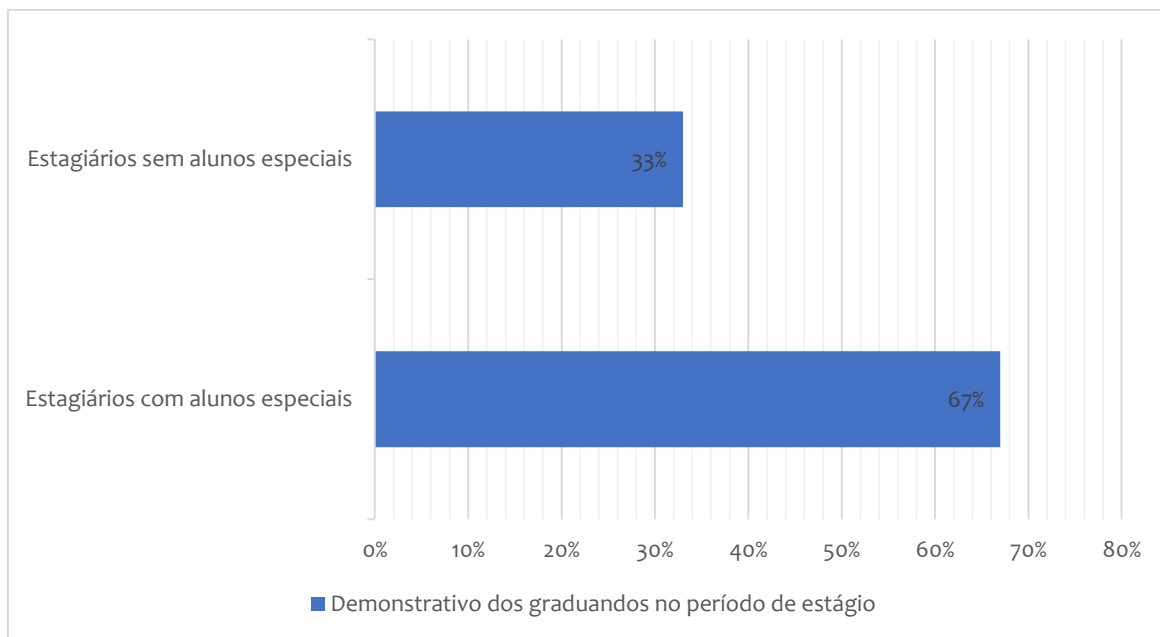


Gráfico 01: Demonstrativo dos graduandos no período de estágio

Fonte: Adriano Santos Medeiros, 2017.

Analisando o gráfico acima podemos perceber que cerca de 67% dos(a) estudantes de graduação em Geografia – licenciatura, ao realizar as etapas de estágio, iniciam seu período de regência em turmas que possuem alunos(a) com alguma necessidade de atenção especial. De acordo com os dados obtidos nas entrevistas as mais frequentes são: surdez total/moderada, cegueira parcial/total, deficientes intelectuais/físicos, pessoas com déficit de atenção (DDA) e com paralisia cerebral.

Nesse sentido entendemos que durante a prática de estágio os(a) graduandos(a), ao reger a aula em turmas com alunos especiais, necessitam utilizar metodologias que auxiliem na mediação dos conteúdos geográficos e que esse conhecimento possa ser apropriado por todos(a) que estejam presentes nas aulas. Para que possamos entender como os(a) estagiários(a) buscam alternativas e adotam medidas inclusivas em seu período de regência, um segundo gráfico foi produzido para demonstrar o quantitativo dos(a) estudantes de graduação, regentes em turmas com alunos especiais, que adaptam, ou não, as metodologias de ensino.

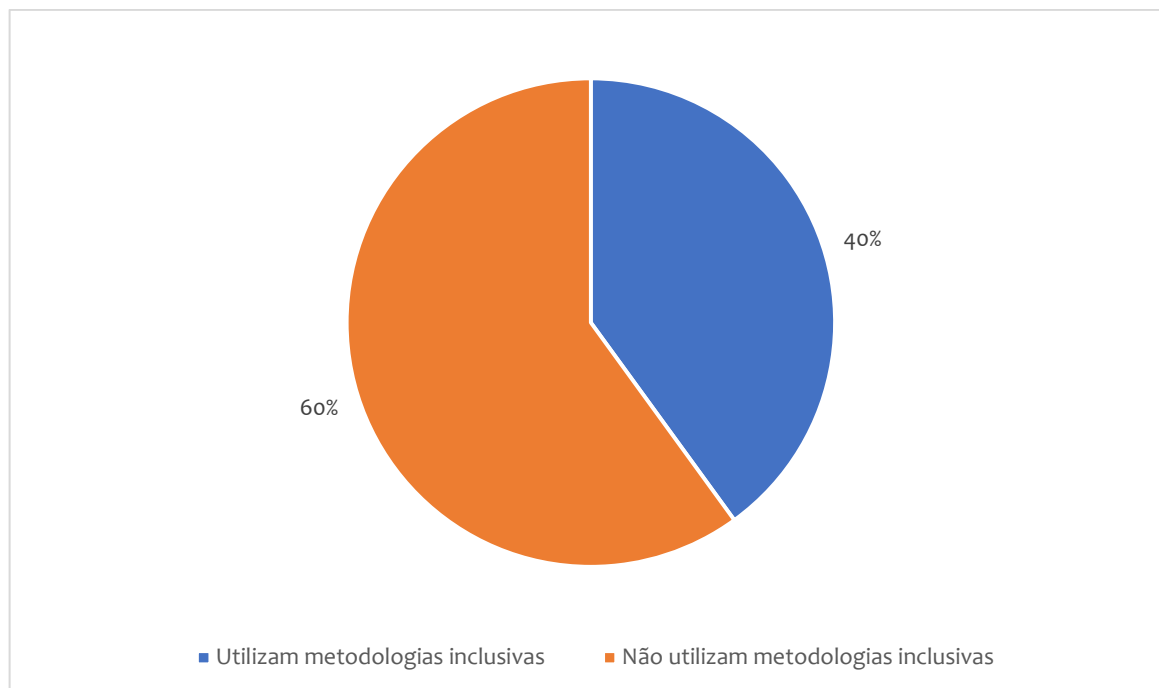


Gráfico 02: Quantitativo da utilização de metodologias inclusivas
Fonte: Adriano Santos Medeiros, 2017.

Os resultados mostram que 40% dos(a) graduandos(a) adequam as suas metodologias para contemplar estudantes com necessidade de atenção especial. De acordo com as respostas alguns afirmaram incluir materiais de apoio para adaptar o conteúdo da aula com a metodologia utilizada. Também utilizaram as salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE – para trabalhar com alunos cegos, surdos e com paralisia cerebral.

No entanto 60% desses(a) estagiários(a) disseram não possuir aptidão para adaptar as metodologias utilizadas. Embora a maioria das escolas possuam materiais didáticos específicos para o Atendimento Educacional Especializado, esses(a) estagiários(a), por motivos específicos, não integram às metodologias usadas como também não fazem uso de novas tecnologias. Um dos discentes afirmou não ter utilizado a Lousa digital por falta de conhecimento prático.

O fato relatado pelo discente entrevistado é uma situação que já ocorrera com outras pessoas. Durante o estágio vivenciamos acontecimentos semelhantes: falta de conhecimento dos materiais disponíveis; falta de acompanhamento prático; falta de treinamento para operar as tecnologias que está sempre se reinventando e sendo inseridas no espaço escolar; a própria grade do curso ainda se faz insuficiente na questão de proporcionar uma base mais sólida na temática da inclusão.

Os(a) graduandos(a) precisam ter um melhor respaldo da importância que é incluir todos(a) os(a) estudantes nas atividades escolares. Temos que memorar os caminhos tortuosos

percorridos pelas pessoas que não se adequavam ao padrão de normalidade, este exigido pela sociedade, para reivindicar os que a maioria usufruíam. Portanto é válido fazer ressalvas de dois momentos históricos que foram cruciais na luta pelos direitos de igualdade social: a Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala.

Em 1994 a Declaração de Salamanca declarou aos estados participantes que para atingir os objetivos da plena igualdade e oportunidade a todos é necessário:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (Declaração de Salamanca, 1994).

Reafirmando o empenho da luta para a inclusão, a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Convenção da Guatemala) acontecido em 2001 decreta que os países participantes comprometam-se a “Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]”.

O caminho para a inclusão e integração de alunos(a) com necessidades especiais dentro do sistema de ensino básico ainda é uma tarefa que precisa de uma articulação entre as instâncias de educação formal. A universidade prepara o(a) professor(a) para que este esteja apto a desenvolver as funções e atividades atribuídas ao(à) docente; a escola é um espaço heterogêneo que proporciona a verdadeira profissionalização docente

A educação é uma arma poderosíssima para diminuir as disparidades que involucram a nossa sociedade, sendo as escolas como principais representantes da educação formal. Em seus espaços internos acontecem o entrelaçamento de lutas sociais, engajando também, além dos agentes educativos, estudantes de graduação que buscam uma introdução ao cotidiano escolar.

Do ponto de vista de uma educação libertária, muito veiculado por Paulo Freire²⁴, a escola, como instituição formal de ensino, no contexto contemporâneo “[...] constitui um

²⁴ Ver FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

espaço peculiar de formação básica cidadã, ao congregar diferentes conhecimentos e saberes produzidos e veiculados em diversos cenários educativos para que sejam trabalhados conjuntamente pelos alunos” (CAVALCANTI, 2013, p. 369), mas que também exerce uma função fundamental no desenvolvimento das habilidades para os(a) estudantes de graduação que efetivará a prática docente.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Longe de esgotar as reflexões acerca da temática trabalhada mas é necessário concluir a discussão apresentada. O (a) estagiário (a) ao iniciar seu período de regência, na maioria das vezes, não possui as habilidades e experiências necessárias para lidar com a adversidade estudantil, e planeja suas aulas sem pensar nas necessidades particulares de cada aluno.

Sabemos que a grade curricular de Geografia tem como proposta desenvolver as habilidades adequadas para além da área específica, associando com os saberes pedagógicos e a ciência geográfica, isso em um espaço acadêmico propício, de acordo com o Programa Político Pedagógico do curso. Mesmo os esforços estando voltados a esses objetivos, algumas lacunas precisam ser preenchidas quanto à inclusão no ensino de Geografia.

Na primeira metade do curso são oferecidas disciplinas da área física e disciplinas específicas da licenciatura. No entanto o componente que trata com maestria a educação inclusiva (Seminário de Educação Inclusiva) é disponibilizado já no 6º período de curso, que é justamente quando os(a) estagiários(a) estão iniciando a sua 2ª etapa – Estágio Curricular Supervisionado II. É durante esse período que o estagiário(a) necessita executar um projeto de intervenção nas escolas, escolhendo uma turma para sua aplicação.

Já nesse período supõe-se que, por ser um projeto de intervenção, é necessário haver alguma forma de interação com os alunos; nesse momento existe a possibilidade do(a) graduando(a) eleger alguma turma que tenha aluno(s) com necessidade de atenção especial, pois, em muitos casos, ao fazer a escolha o(a) graduando(a) não se atenta para heterogeneidade que compõe aquela unidade do espaço escolar.

Outro problema encontrado na composição da grade curricular do curso de Geografia é em relação ao oferecimento da disciplina de Libras que só está disponível no último período do curso. Vale lembrar que, para além das metodologias, as aulas são expositivas, muitas vezes dialogadas, ou não, a qual é intermediada pelo professor/estagiário. Para que aconteça o diálogo é indispensável que os integrantes conversem na mesma língua, ou que se tenha algum recurso para estabelecer a conversação entre as partes que não tenham domínio sobre a

língua do(s) interlocutor(es). Se os(a) professores(a) estagiários(a) possuem domínio apenas da língua oral e se nas turmas escolhidas têm alunos(a) surdos, mesmo sendo uma surdez moderada, não há possibilidades de um diálogo claro entre estagiário-aluno(a) surdo(a). Embora as escolas tenham intérpretes de Libras, os(a) mesmos(a) não estão disponíveis em todas as aulas solicitadas pois só é disponibilizado um ou dois intérpretes de Libras para todas as disciplinas.

Assim é preciso rever a atual proposta quanto à inclusão dos(a) alunos(a) especiais no sistema formal de ensino. Os(a) estagiários(a) são fundamentais no processo de desenvolvimento do(a) aluno(a) uma vez que são dois (02) anos de prática de estágio nas escolas. Em alguns casos o(a) professor(a) titular da disciplina se faz ausente em algumas aulas, deixando o(a) professor/estagiário(a) atuar sem acompanhamento durante o acontecimento das aulas.

Nesse contexto, o curso de Geografia deve se atentar às mudanças ocorridas no sistema formal de ensino e na sociedade como um todo. A modalidade licenciatura “possibilita o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e vivências que instrumentalizem uma prática docente ativa e reflexiva, ancorada num compromisso com a educação da sociedade atual e das gerações futuras” (BRASIL, 2011, p.14). Com isso, pensar numa grade curricular que melhor se adeque as necessidades atuais da escola é um horizonte capaz de melhorar a vivência dos diferentes sujeitos que participam ativamente da sociedade.

A Geografia tem o poder de despertar a consciência crítica do(a) estudante, fazendo com que se tornem sujeitos pensantes e críticos quanto à sua realidade. Essa tarefa não está inerente apenas às pessoas que falam nossa língua e possuem as mesmas aptidões físicas que os(a) demais ditos “normais”. Assim a sala de aula, visto sob a ótica dos(a) estagiários(a), é um campo vasto de investigação. Através dos(a) graduandos(a) podemos elencar diversas alternativas, utilizar novas tecnologias, trabalhar junto à academia para produzir novos conhecimentos e encontrar caminhos que nos direcionem ao caminho da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEEP, 2007.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura**. Natal/RN, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de

formação de conceitos. *In.* ALBUQUERQUE, M. A. Martins de; FERREIRA, J. A. de Sousa. **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

CROZARA, Tatiane Fernandes. **Construção de material didático tátil e o ensino de Geografia na perspectiva da inclusão.** UFU: 2008.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial.** IBPEX: 2008.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Ensino de Geografia: refletindo sobre a práxis e a identidade do professor. *In.* MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; SOBRINHO, Djanni Martinho dos Santos Sobrinhos. (Org.). **Educação geográfica: ensino e práticas.** Natal: EDUFRRN, 2014. p. 11 – 30.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PINHEIRO, Antonio Carlos; NASCIMENTO, Luiz Eduardo. Os constantes desafios da formação do professor de Geografia. *In.* MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; SOBRINHO, Djanni Martinho dos Santos Sobrinhos. (Org.). **Educação geográfica: ensino e práticas.** Natal: EDUFRRN, 2014. p. 11 – 30.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. **A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar.** Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 16, n. 3, set./ dez. 2012. ISSN 2236-4994 I 107.

Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em 07/06/17 às 14:30min.

Convenção da Organização dos Estados Americanos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 10/06/17 às 10:41min.

Declaração de Salamanca. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 14/06/17 às 13:00min.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A DISTÂNCIA: PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS VIVENCIAIS DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Maria Cecília Augusta Figueiredo da Rocha
cecilia_afr@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A facilidade de acesso a recursos tecnológicos e a disseminação da *internet* têm representado mudanças no modo de ensinar e aprender. A crescente demanda por formação de jovens e adultos no Brasil tem sido suprida em parte através da educação a distância (EaD), que tem como uma das suas principais características a distância física e muitas vezes temporal entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que comunicam-se por meio das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC's). A EaD configura-se numa nova possibilidade para as pessoas que, por motivos diversos, não podem frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Nesse contexto,

As novas tecnologias da informação e de comunicação, em suas aplicações educativas, podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, por meio de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos (NUNES, 2009, p.7).

Apesar de nem todas as pessoas terem acesso a estas mudanças, a expansão da EaD é cada vez maior e mais acelerada, já que o país tem ampliado e interiorizado as ofertas de vagas de nível superior tanto nas universidades públicas como privadas. Mas a introdução de tecnologias deve ser combinada com novas maneiras de atuar, tanto para professores quanto para alunos.

Conforme Raslan (2009):

[...] a EAD, ao longo do tempo, vem sendo ofertada através de vários meios: correspondência, rádio, televisão e internet; para atender aos mais diversos objetivos: ampliar o acesso à educação em todos os níveis do ensino, formação técnico-profissionalizante, alfabetizar e treinar trabalhadores, promover atividades culturais, capacitar em massa os professores, apoiar as aulas ministradas nos ensinos fundamental e médio, expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores (RASLAN, 2009, p.24 e 25).

Contextualizando a EaD no Brasil, há registros do desenvolvimento desta modalidade de ensino anteriores aos anos de 1970: era o caso dos cursos por correspondência com guias

impressos e exercícios enviados pelos correios. A partir desta época houve certa estagnação, mas ainda tendo como principal suporte o material impresso, passou-se a utilizar, cada vez mais, recursos como a televisão, fitas de áudio e vídeo, além da interação por telefone. No início do milênio, pôde-se observar novo crescimento e passou-se a utilizar as redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, ou seja, as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC's) com acesso à internet (NUNES, 2009).

Para conferir esse crescimento, basta comparar os dados do Anuário Brasileiro de Educação a Distância, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que diz que “1,2 milhão de pessoas estudaram a distância em 2005” (ABED, 2006, p. 89), com o censo 2015/2016 também da ABED que constata que “a EAD movimentou, no mínimo, 5.048.912 em 2015” (ABED, 2016, p.42).

A trajetória histórica da EaD no Brasil revela a existência de problemas que dificultam e ainda continuam impondo algumas barreiras no processo de aprendizagem. Apesar de permitir flexibilidade do aprendizado, a distância física conduz a uma lacuna na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre professores, tutores e alunos, que necessita ser preenchido por novas formas de aprender e ensinar, e ainda, de interagir a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008). O uso das NTIC's na educação deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de interação, de compartilhamento de projetos, de respeito às diferenças, e de construção do conhecimento. Esta é uma das ideias que levaram a construção deste trabalho.

Com base nesse contexto, este artigo objetiva identificar as percepções dos alunos do curso de graduação em Licenciatura em Geografia a distância da Universidade Federal de Pernambuco em relação às dimensões aluno/ambiente virtual de aprendizagem (AVA), aluno/professor, aluno/conteúdo, aluno/tutor e aluno/aluno.

O texto está estruturado de forma que a introdução apresenta a temática e os objetivos; em seguida são apresentadas abordagens teóricas sobre a educação superior a distância e a formação de professores de Geografia; a próxima sessão traz os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados abordando as cinco dimensões estudadas; depois teceu-se as considerações finais; e por fim as referências.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

São várias as concepções teóricas sobre EaD, pois estas são delineadas e ressignificadas a cada momento de acordo com as perspectivas e concepções de cada teórico. Alves e Nova defendem

[...] a educação a distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presencial, mistos ou completamente realizado por meio da distância física (ALVES; NOVA, 2003, p. 3).

De fato, a EaD pode ter ou não momentos presenciais, mas o que acontece, de modo geral, é que professor e aluno ficam separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, configurando-se num processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, (MORAN, 2002; NUNES, 2012).

Por meio das NTIC's, os alunos e professores encontram-se virtualmente no mesmo ambiente, mas estando em locais geograficamente distintos e não interagem necessariamente ao mesmo tempo, havendo uma interação indireta (ALVES, 2011).

No Brasil, apesar de diversas experiências no passado, somente no final da década de 90 o Estado passou a reconhecer oficialmente a EaD, com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9394/96, que por meio de seu artigo 80 abriu espaço para a formação a distância em todos os níveis de ensino. Contudo, a LDB só veio a ser regulamentada em 1998, com o Decreto 2.494/98, posteriormente substituído pelo Decreto 5.622/2005. Esse último Decreto é considerado o marco regulatório da EaD. Em seu artigo 1º, define o conceito de Educação a Distância:

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, art. 1º).

Ele ainda determina a obrigatoriedade da participação presencial dos estudantes diante de atividades escolares definidas: avaliação, estágio, defesa de TCC e uso de laboratórios; e apresenta exigências pedagógicas para a prática da modalidade: projeto pedagógico e qualificação do corpo docente. Determina também as regras de credenciamento, reconhecimento, supervisão e critérios de avaliação das Instituições e Cursos.

Uma grande iniciativa que surgiu também em 2005 foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é basicamente uma rede que articula instituições de ensino superior públicas, municípios e estados para a expansão e interiorização da oferta de cursos de ensino superior na modalidade a distância no país. A prioridade da UAB é a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização da EaD.

Em 2007, o Decreto 6.303/2007 alterou o Decreto 5.622/2005, estabelecendo normas detalhadas para o credenciamento, renovação e supervisão das Instituições de Ensino a Distância, bem como descentralizando o papel da União ao permitir que os Sistemas de Ensino possam participar desses processos. A obrigatoriedade das atividades presenciais para serem realizadas nas sedes das Instituições ou em seus polos permaneceu.

Com o discurso oficial de se elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior em 50% e com a condição de que, pelo menos, 40% das novas matrículas fossem ofertadas no segmento público, tanto o Decreto Presidencial como a Portaria Normativa de 2017 estabeleceram critérios mais flexíveis para o ensino a distância, um novo marco regulatório da EaD no Brasil foi aprovado. O Decreto Presidencial e a Portaria Normativa de 2017, na realidade, acabaram por ceder às pressões e contemplam os interesses das Instituições de Ensino Superior privadas, favorecendo o credenciamento e recredenciamento de novos cursos a distância e simplificando a supervisão e avaliação. É neste cenário de mudanças e adaptações que se insere a EaD brasileira.

Pensar a Geografia tal como ela é hoje é refletir de maneira crítica sobre o contexto que a construiu, sobre a evolução cultural, a evolução da técnica e a evolução dos diferentes espaços geográficos habitados ou transformados pelo homem. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Geografia a distância deve promover a formação de professores capazes de dominar as dimensões política, social, econômica, cultural, ambiental e psicológica para atuarem no processo de ensino e aprendizagem dos Ensinos Fundamental e Médio com metodologias que permitam a leitura e representação do espaço de forma crítica e abrangente.

É sabido que a sala de aula é um laboratório de aprendizagem para o professor, pois se aprende muito do “ser professor” na prática, no cotidiano. Mas o curso de formação de professores é que vai fornecer as bases conceituais e ferramentas que se vai utilizar quando se começar a trabalhar no seu ofício. O “ser professor” é construído no decorrer fazer, nos erros e acertos, nas experiências com o mundo e com as pessoas, porém, “é durante a sua formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.20).

É durante a troca de saberes que se consolidam espaços de formação compartilhada,

em que tanto o professor como os alunos aprendem, e nos quais o professor tanto forma quanto é formado (NÓVOA, 1992).

Diante desse contexto, o maior desafio da formação de professores utilizando as NTIC's não é somente o uso da técnica e tecnologia como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, a construção de uma nova maneira de aprender e ensinar que aproxime os sujeitos envolvidos nesse processo.

AS PRÁTICAS VIVENCIAIS PERCEBIDAS PELOS ALUNOS

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o curso de Licenciatura em Geografia é ofertado há mais de 60 anos na modalidade presencial pelo Departamento de Ciências Geográficas (DCG). A partir de 2015, a UFPE, por meio do DCG, passou a ofertar o curso também na modalidade de ensino a distância, atendendo inicialmente a três polos de atuação, a saber: Polos Surubim e Pesqueira, na Mesorregião do Agreste Pernambucano; e Polo Tabira, na Mesorregião do Sertão Pernambucano. As turmas iniciadas no primeiro semestre de 2015 estão em seu último ano, no 8º período.

Em 2017, quatro novos polos foram abertos, sendo eles: Polo Recife, na capital de Pernambuco; Polos Ouricuri e Salgueiro, na Mesorregião do Sertão Pernambucano; e Polo Petrolina, na Mesorregião do São Francisco. Nesse mesmo ano, o Polo Tabira abriu uma segunda turma. As turmas iniciadas no segundo semestre de 2017 estão em seu segundo ano, no 3º período.

A pesquisa é um estudo de caso, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, onde por meio da aplicação dos questionários semiestruturados buscou-se verificar as práticas vivenciais percebidas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Geografia a Distância da UFPE. Optou-se por questionário semiestruturado porque possibilitaram seguir parcialmente um roteiro estabelecido, mas dão condições para que os respondentes tenham liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerem adequada.

Os dados da pesquisa foram coletados junto aos alunos do 3º e 8º períodos, dos quais 25 (vinte e cinco) responderam o questionário, caracterizados no Quadro 1.

| ALUNOS RESPONDENTES DA PESQUISA | | |
|---------------------------------|-----------|------------------|
| Quantidade | Polo | Período do Curso |
| 04 | Surubim | 8º |
| 04 | Pesqueira | 8º |
| 03 | Tabira | 8º |
| 03 | Tabira | 3º |
| 05 | Recife | 3º |
| 02 | Ouricuri | 3º |
| 02 | Salgueiro | 3º |
| 02 | Petrolina | 3º |

Quadro 1 – Caracterização da amostra de alunos que responderam ao questionário.

Fonte: Dados da pesquisa. Cecília Rocha, 2018.

Do total de participantes do estudo, 11 (onze) alunos pertenciam ao 8º período e 14 (catorze) alunos pertenciam ao 3º período. Pode-se verificar que os números contemplam uma quantidade parecida de alunos do início e do final do curso, portanto, as respostas ao questionário foram apresentadas em quadros e divididas entre alunos do 3º período e alunos do 8º período, independente do polo de lotação.

Otsuka, Lima e Mill (2011) elencam os principais atores da Educação a Distância e seus respectivos papéis, conforme exposto no Quadro 2.

| ATORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | |
|--------------------------------|--|
| Ator | Papel |
| Aluno | Ator principal, com participação decisiva nas atividades durante o curso. O aluno deve estar motivado para aprender, ter perseverança e responsabilidade, ter hábito de planejamento e visão de futuro, ser proativo, comprometido e autodisciplinado. |
| Professor | Planeja as disciplinas e atividades avaliativas por meio de recursos didáticos os mais diversos e se comunica com a equipe de tutores durante sua disciplina. |
| Tutor distância | Encaminha e guia os alunos, respondendo a questionamentos no decorrer do curso, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem. |
| Tutor presencial | Conduz os alunos no polo, tendo como sua principal característica o contato presencial, ajudando nas resoluções de exercícios e na elaboração de métodos de estudos. Estabelece ligação com os professores e tutores a distância. É o mediador entre o aluno e o professor/o coordenador/a universidade. |

Quadro 2 – Principais atores envolvidos a Educação a Distância e seus papéis.

Fonte: Adaptado de Otsuka, Lima e Mill (2011).

A interpretação e análise dos questionários ocorreram em forma de análise de conteúdo. Para efeitos de apresentação dos resultados, as práticas vivenciais percebidas foram separadas em cinco dimensões, apresentadas a seguir, a saber: aluno/ambiente virtual de aprendizagem (AVA), aluno/professor, aluno/conteúdo, aluno/tutor e aluno/aluno.

Dimensão aluno/ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é uma plataforma (software) online que disponibiliza ferramentas ou interfaces para comunicação síncrona (exige que os interlocutores estejam conectados ao serviço no mesmo momento, ou seja, em sincronia) ou assíncrona (que não ocorre ao mesmo tempo, ou seja, não apresenta sincronia). Portanto é o espaço onde majoritariamente se dá a relação ensino-aprendizagem na EaD. As diferentes situações do processo de aprendizagem são pré-definidas pelos professores.

O Quadro 3 contém uma breve descrição de das ferramentas mais utilizados no AVA pelos professores e alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE.

| DESCRIÇÃO DE FERRAMENTAS DO AVA | | |
|---------------------------------|--|--|
| Ferramentas | Descrição | Tipo de interação |
| Chat | É uma sala de aula virtual onde a conversa se dá por meio escrito. Para instigar a manifestação durante o <i>chat</i> , alguns alunos são chamados pelo professor, estimulando-os a estarem atentos durante os debates online. | Síncrona |
| Fórum | Ferramenta disponibilizada como um tópico para discussão de cada assunto, de forma a gerar discussões entre os alunos por meio de questionamentos e contribuições em relação ao tema. | Assíncrona |
| Inserção de arquivos e links | Permite disponibilização de arquivos (textos, imagens, <i>slides</i> , vídeos etc.) e <i>links</i> no ambiente virtual para acesso dos alunos. | Assíncrona |
| Tarefa | Ferramenta para envio das tarefas individuais, na qual o aluno realiza a postagem do seu arquivo e somente ele e o professor têm acesso. Geralmente tem prazo para entrega. | Síncrona, quando há prazo de entrega; ou Assíncrona quando pode ser entregue em qualquer momento do semestre |
| Webconferência | É um encontro virtual realizado online parecido com o chat, mas no formato de vídeo onde cada participante assiste de seu próprio computador e é possível o compartilhamento de apresentações, textos e arquivos. | Síncrona |

Quadro 3 – Recursos mais utilizados no AVA pelos usuários da UFPE.

Fonte: Adaptado de Otsuka, Lima e Mill (2011).

Todas essas ferramentas citadas anteriormente devem ser mediadas pelo professor responsável da disciplina. É importante que página criada pelo professor seja comunicativa, informativa, clara e lúcida. Seu objetivo principal é permitir a socialização de pensamentos, linguagens e ideias.

Nesta dimensão procurou-se verificar a facilidade/dificuldade de manuseio das ferramentas do AVA e se os professores diversificam o uso esses recursos para auxiliar o desenrolar das disciplinas. O Quadro 4 resume a verificação dessa dimensão.

| RELAÇÃO ALUNO/AVA | | |
|--|---|--|
| Prática Vivencial | Percepção dos alunos 3º período | Percepção dos alunos 8º período |
| Uso das ferramentas do AVA pelos alunos | Acham os recursos de fácil manuseio, alguns sentiram dificuldades no início, mas dizem que foi só uma fase de adaptação. | Sentem-se familiarizados com os recursos e ressaltam que facilitam muito a interação entre eles e o professor. |
| Uso das ferramentas do AVA pelos professores | Até o momento, os professores trabalharam principalmente com fóruns e inserção de arquivos para leitura. As tarefas também têm sido utilizadas em todas as disciplinas. | Tem professor que trabalha com todas as ferramentas em sua disciplina e isso facilita o aprendizado porque possibilita que os alunos possam se expressar de maneiras diferentes e serem avaliados através do seu potencial individual. |

Quadro 4 – Práticas vivenciais percebidas na dimensão aluno/AVA.

Fonte: Dados da pesquisa. Cecília Rocha, 2018.

As percepções dessa prática vivencial levam a concluir que as ferramentas disponíveis no AVA são importantes recursos de mediação pedagógica. Segundo os alunos, quanto mais ferramentas o professor utiliza dentro da plataforma de sua disciplina, mais fácil é a construção do conhecimento. Os recursos e o AVA são de simples manuseio e basta um pouco de familiaridade através do seu uso para se adaptar a esse modo de aprender.

Dimensão aluno/professor

Tanto no ensino presencial quanto a distância, o professor deve estar ciente de que não é o único capaz de saber, de que os alunos sabem algo anterior à sala de aula, de que existe o ensinar e o aprender em ambos os sujeitos da relação ensino-aprendizagem, e sendo assim, deve considerar os alunos realmente como são, pessoas plenas com uma história de vida, com conhecimento de mundo, com potencialidades e limitações.

A construção do conhecimento não pode ser entendida como individual, pois é prática coletiva do ser com o outro, do ser com e no mundo. Faz-se necessário que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediador na aprendizagem, e que se coloque no lugar do outro para compreender os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar ajudá-los na realização do seu sonho de formação, ou seja, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2002, p.13).

Nessa dimensão aluno/professor, verificou-se como acontece essa interação, com que frequência e se as mesmas são suficientes para o aprendizado. As percepções vivenciais foram descritas no Quadro 5.

| RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR | | |
|---|---|---|
| Prática Vivencial | Percepção dos alunos 3º período | Percepção dos alunos 8º período |
| Relação aluno/professor | Veem o professor como superior e preferem se comunicar apenas se sentirem abertura do professor; há professores que não respondem ou não respondem em tempo hábil os questionamentos dos alunos | Depende da abertura que o professor dá aos alunos; a maioria dos professores do curso é simpática e ajuda na construção da saber acadêmico, mas apenas se o aluno os procurarem; há professores que não respondem ou não respondem em tempo hábil os questionamentos dos alunos |
| Frequência da interação entre aluno e professor | A interação ocorre durante as atividades síncronas programadas; alguns professoram interagem nos fóruns junto com os alunos, mas a interação é pouca | A interação ocorre tanto durante as atividades síncronas quanto nos momentos em que o aluno procura o professor para tirar dúvidas, mas a interação é insuficiente |
| Influência do professor na aprendizagem | A maioria dos professores somente inclui as atividades no AVA | A maioria dos professores somente inclui as atividades no AVA. Uns poucos tentam manter o contato com os alunos mais próximo, afim de instigá-los a buscar o conhecimento |

Quadro 5 – Práticas vivenciais percebidas na dimensão aluno/professor.

Fonte: Dados da pesquisa. Cecília Rocha, 2018.

As percepções dessa prática vivencial levam a concluir que as interações ente professores e alunos influenciam no aprendizado, pois os alunos relatam que a interação é insuficiente e que se houvesse maior abertura e incentivo por parte dos docentes, isso facilitaria a construção do conhecimento. A maioria dos professores apenas coloca as atividades no AVA e somente se relacionam com os alunos durante essas atividade ou quando o aluno busca o professor para sanar suas dúvidas, então basicamente o aluno tem que procurar o professor.

Há ainda certa dificuldade de contato com o professor e até mesmo o descaso de alguns no momento do retorno e isso é um fator limitador da interação, pois os alunos acreditam quanto mais rápido suas dúvidas são respondidas e quanto mais a comunicação é efetiva haveria melhorias no processo de aprendizagem.

Dimensão aluno/conteúdo

No Quadro 6 constam alguns pontos positivos e negativos levantados pelos alunos sobre a EaD na realização de atividades para apreensão dos conteúdos.

| REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES NA MODALIDADE EAD | |
|--|--|
| Pontos Positivos | Pontos Negativos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Evita deslocamentos; - Facilita a participação de quem trabalha; - Permite flexibilização da realização para um horário oportuno de cada aluno; - Nos <i>chats</i>, tarefas e fóruns os alunos mais tímidos sentem-se mais à vontade para participar. | <ul style="list-style-type: none"> - Grande volume atividades semanais, já que cada professor tem autonomia de passar as atividades que bem entender em cada disciplina; - Nem sempre tem a possibilidade de se realizar atividades práticas/encontros presenciais - Na maior parte do curso não há o contato humano que possibilite discussões mais ricas. |

Quadro 6 – Pontos positivos e negativos para realização de atividades na EaD.

Fonte: Dados da pesquisa. Cecília Rocha, 2018.

Na dimensão aluno/conteúdo, verificaram-se quais as formas de apresentação do conteúdo, como se dá a absorção do conteúdo e como ocorre a interação do aluno com o conteúdo. O Quadro 7 apresenta as percepções vivenciais dos alunos.

| RELAÇÃO ALUNO/CONTEÚDO | | |
|--------------------------------------|--|--|
| Prática Vivencial | Percepção dos alunos 3º período | Percepção dos alunos 8º período |
| Como o conteúdo é apresentado | O professor manda apostilas, livros e/ou artigos para que os alunos leiam; alguns mandam apresentações em PowerPoint e vídeo-aulas. | O professor manda apostilas, livros e artigos para que os alunos leiam. Alguns mandam apresentações em PowerPoint e vídeo-aulas. |
| Como o aluno interage com o conteúdo | Através de fóruns temáticos e tarefas | Através de fóruns temáticos e tarefas; por meio de <i>webconferências</i> e <i>chats</i> |
| Como o aluno absorve o conteúdo | Através do próprio conteúdo fornecido pelo professor; através de consultas na <i>internet</i> ; nos encontros presenciais; nas trocas de informação nos fóruns | Através do próprio conteúdo fornecido pelo professor; lendo o que outros alunos postam nos fóruns; através de vídeos do YouTube que busca por conta própria; através de consultas na <i>internet</i> ; nos encontros presenciais; nas aulas de campo |

Quadro 7 – Práticas vivenciais percebidas na dimensão aluno/conteúdo.

Fonte: Dados da pesquisa. Cecília Rocha, 2018.

Os alunos apontaram que nem sempre o conteúdo disponibilizado é suficiente para que haja o aprendizado, afinal não é somente lendo que se aprende. Os vídeos e a *internet* foram apontados como fonte de aprofundamento das temáticas das disciplinas, bem como os encontros presenciais e aulas de campo para absorção dos conteúdos.

Sobre as aulas de campo, vale ressaltar que são consideradas importantes no curso de Geografia porque é através delas que é possível o contato direto com o seu objeto de estudo que é o espaço geográfico. Além disso, tornam-se espaços de experiências e estreitam as relações entre os alunos e o professor. Na opinião dos alunos, a maioria acha que as aulas práticas e de campo são comprometidas na EaD por causa do perfil dos alunos, que geralmente são pessoas que estão buscando a formação depois de terem entrado no mercado

de trabalho e por vezes não são autorizados a faltarem trabalho para estudar. Apesar disso, acreditam que aprender Geografia apenas através de leituras e imagens não é suficiente.

Dimensão aluno/tutor

Conforme Demo (2009) o trabalho dos tutores na EaD é um trabalho qualitativo já que está diretamente ligado à qualidade da interação do estudante com o curso no geral, por isso é fundamental que eles estejam atentos às demandas dos discentes.

Sobre isso, a legislação é clara no sentido de que tutor é professor. Deve ser formado na área de atuação do curso que irá mediar e sua mediação caracteriza-se como uma função docente, tanto na tutoria online quanto na tutoria presencial, mesmo que nem sempre seja visto dessa forma, mas sim como apenas como um orientador de estudo. O tutor deve influenciar diretamente os alunos e ajudá-los a superar as dificuldades do dia-a-dia em relação a seus estudos.

As formas de mediação pedagógica existentes entre tutor e aluno afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a formação. Sendo assim, o tutor tem papel fundamental na EaD, tanto quanto o professor. Afinal, basta um clique de *mouse* para o aluno evadir e é o tutor que vai trabalhar para que isso não aconteça.

Os tutores dos cursos da UFPE são todos tutores semipresenciais, ou seja, devem dividir sua carga horária entre presencial e virtual, sendo que de um total de 20 horas semanais, 8 horas devem ser cumpridas no polo ao qual são vinculados. Os tutores ainda devem responder aos questionamentos dos alunos num prazo máximo de 24h, para que os alunos possam se sentir acolhidos pela instituição, ou seja, os tutores da UFPE representam o elo entre os alunos e a UFPE devendo sempre manter o contato próximo para evitar a evasão de alunos dos cursos.

Nesse sentido, na dimensão aluno/tutor verificou-se como acontece a interação aluno/tutor, com que frequência e se as mesmas são suficientes para ajudar o aluno quando há dificuldades no decorrer do curso. O Quadro 8 descreve as práticas vivenciais percebidas pelos alunos nessa dimensão.

| RELAÇÃO ALUNO/TUTOR | | |
|---|---|--|
| Prática Vivencial | Percepção dos alunos 3º período | Percepção dos alunos 8º período |
| Relação aluno/tutor | Veem o tutor como mediador, a figura mais próxima com abertura para comunicação e para ajudar | Veem o tutor como mediador, a figura mais próxima com abertura para comunicação e para ajudar |
| Frequência da interação entre aluno e tutor | Caso sejam procurados pelos alunos, respondem prontamente em até 24h e buscam solucionar os problemas o mais rápido possível; alguns mandam mensagens semanalmente para alertar sobre atividades da semana das disciplinas diversas; alguns divulgam congressos, palestras e cursos em momentos oportunos | Depende do tutor; a maioria dos tutores mantém contato semanalmente; alguns mantêm contato apenas quando está próximo da realização de alguma atividade presencial agendada pelos professores ou aplicação de provas; caso sejam procurados pelos alunos, respondem prontamente em até 24h e buscam solucionar os problemas o mais rápido possível |
| Influência do tutor nos alunos | O tutor facilita o processo de aprendizagem; trabalha para ajudar nos problemas dos alunos | O tutor mantém o contato com os alunos mais próximo, afim de instigá-los a realizar as atividades; ajudam com as dificuldades de cada aluno com atendimento personalizado |

Quadro 8 – Práticas vivenciais percebidas na dimensão aluno/tutor.

Fonte: Dados da pesquisa. Cecília Rocha, 2018.

As respostas dos alunos destacam a importância do tutor como facilitador do processo de aprendizagem, pois influencia diretamente a opinião dos alunos quanto ao curso, aos professores e suas disciplinas. Quando em dificuldade, procuram primeiro o tutor como mediador entre aluno e professor/coordenador/polo. A influência do tutor acontece no momento das mediações entre os sujeitos, nas dúvidas sobre conteúdos das disciplinas, nas dúvidas sobre procedimentos do curso e, mantendo o contato próximo, a figura do tutor ajuda a UFPE evitar a evasão dos alunos. Percebeu-se que, mesmo não tendo condições de resolver os problemas 100% das vezes, o fato de ter alguém com quem contar traz o sentimento de conforto e confiança para os alunos.

Dimensão aluno/aluno

Os alunos da EaD têm um perfil diferenciado do presencial. Geralmente são heterogêneos em idade, qualificação e nível de escolaridade, já que podem ser encontrados alunos com outra graduação, alunos recém-saídos do Ensino Médio, alunos que já atuam há um tempo no mercado de trabalho e viram na EaD uma oportunidade de se formar no Ensino Superior, entre outros.

A aprendizagem ocorre de maneira autônoma e independente, com uma menor interação entre sujeitos. A comunicação por ensino multimídia é diferenciada em espaço e tempo. O nível universitário é mais democrático, possibilitando maior acesso de estudantes

por curso (ARETIO, 1996, p. 58 *apud* OLIVEIRA, VILAS BOAS e BOMBASSARO, 2004, p. 16).

A dimensão aluno/aluno verificou como acontece a interação dos alunos e qual a influência dos alunos entre si no interesse pelos assuntos abordados nas diferentes disciplinas. As práticas vivenciais percebidas estão no Quadro 9.

| RELAÇÃO ALUNO/ALUNO | | |
|--|---|---|
| Prática Vivencial | Percepção dos alunos 3º período | Percepção dos alunos 8º período |
| Relação aluno/aluno | A maioria da interação ocorre por meio do AVA nos fóruns, <i>chats</i> e <i>webconferências</i> , mas não é frequente; utilizam grupo de <i>whatsapp</i> para conversas casuais entre eles e/ou dúvidas sobre o curso; encontram-se na maioria das vezes em dias de prova | A maioria da interação ocorre por meio do AVA nos fóruns, <i>chats</i> e <i>webconferências</i> , mas não é frequente; utilizam grupo de <i>whatsapp</i> para conversas casuais entre eles e/ou dúvidas sobre o curso; encontram-se em dias de prova, atividades de integração e aulas de campo |
| Frequência da comunicação entre alunos | Semanalmente no grupo <i>whatsapp</i> ; quando tem prova e aula presencial; quando tem atividade interativa no AVA | Quando tem atividades interativas do AVA e/ou prova e/ou aula presencial e/ou aula de campo; se alguém se tornou amigo, falam com maior frequência; uma vez por mês quando no grupo de estudos |
| Influência dos colegas no interesse pelo curso | Acreditam ser importante a socialização de ideias no AVA, porque a dúvida de um pode ser a dúvida do outro e alguém deve saber responder; o elo de ligação entre um aluno e outro ajuda para que possam estudar juntos quando há prova | Alguns alunos fazem grupos de estudos presenciais; os colegas incentivam para dar continuidade ao curso |

Quadro 9 – Práticas vivenciais percebidas na dimensão aluno/aluno.

Fonte: Dados da pesquisa. Cecília Rocha, 2018.

Diante das respostas, infere-se que os alunos consideraram a interação entre eles pouco frequente, mas importante, pois é através da interação tanto no ambiente virtual (fóruns, *chats*, *webconferências*, *whatsapp*) quanto nos encontros presenciais de disciplinas, nos dias de prova ou nas aulas de campo, que eles motivam-se uns aos outros a continuar fazendo o curso.

A iniciativa dos próprios alunos também é importante para promover espaços de interação entre si, ao exemplo da formação de grupos de estudos presenciais e grupos de *whatsapp*. A troca de experiências permite ver o mundo com outros olhares, o olhar a partir do outro. Isso ajuda no processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo identificar as percepções dos alunos do curso de graduação em Licenciatura em Geografia a distância da Universidade Federal de Pernambuco

em relação às dimensões aluno/ambiente virtual de aprendizagem (AVA), aluno/professor, aluno/conteúdo, aluno/tutor e aluno/aluno.

Sobre a relação do aluno com o AVA, relataram é simples utilizá-lo e que quanto mais ferramentas o professor utiliza dentro da plataforma de sua disciplina, mais fácil é a construção do conhecimento. Em relação à interação entre alunos e professores, os alunos destacaram a dificuldade de contato com o professor e até mesmo o descaso de alguns no momento do retorno como fator limitador da interação. Quanto à relação do aluno com o conteúdo, os respondentes dos questionários apontaram os vídeos e a *internet* como fonte de aprofundar as temáticas das disciplinas. No tocante a relação entre alunos e tutores, eles destacaram a importância do tutor como principal facilitador do processo de aprendizagem porque mantém o contato próximo, dando a sensação de conforto e segurança para os alunos. Acerca das interações entre os alunos durante o curso, consideraram este aspecto significativo, pois apesar de se encontrarem pessoalmente, na maioria das vezes, apenas em dias de prova, e com frequência comunicarem-se fóruns e/ou grupos no *whatsapp*, essa interação ajuda a manter-se no curso.

Os resultados obtidos demonstraram que para que ocorra a aprendizagem na EaD, os alunos necessitam adaptar-se a essa modalidade de ensino e suas ferramentas, tanto para aprender a aprender dentro de um formato de ensino diferente do tradicional, quanto para desenvolver autonomia na construção do seu conhecimento.

Nessa modalidade de ensino, o aluno pode reger o seu estudo de acordo com sua realidade, conciliando com seu trabalho ou condição financeira, não existindo a necessidade de se deslocar diariamente para estar presente no ambiente de ensino-aprendizagem, pois este é virtual e pode ser acessado a qualquer hora do dia e em qualquer lugar que haja internet. Já que o AVA possui atividades síncronas e assíncronas, os alunos têm bastante flexibilidade para cursar as disciplinas. Portanto, precisam desenvolver a autodisciplina para cumprir os prazos das atividades de diferentes matérias e manter o foco em seu objetivo de formação para permanecer no curso.

Para além da responsabilidade dos alunos, a orientação e apoio dos professores e tutores, disponibilização de informações de maneira diversa e o respeito às diferenças individuais são meios pelos quais oportunidades de aprendizagem poderão acontecer efetivamente.

Diante do desafio da formação de professores e da utilização das NTIC's para se estabelecer as trocas de saberes, é preciso avançar nas relações intersubjetivas e político-pedagógicas entre professor-aluno, aluno-aluno, tutor-aluno-professor, professor-professor e

professor-tutor, pois é através dessas interações, dessas trocas de saberes que todos conseguem construir o conhecimento. O estreitamento da relação pedagógica através do AVA torna-se fundamental. É importante que os alunos sintam/percebam que têm espaço para colocar suas proposições e questionamentos, que possam expor seu ponto de vista, que sugiram materiais que tenham relação com as disciplina, enfim, que percebam que podem e devem interagir entre si e com os professores e tutores.

Nesse contexto, o grande desafio está na necessidade de repensar a formação de professores de Geografia em EaD para que esta formação seja coerente com um perfil profissional com características de criticidade e autonomia.

Apesar da construção do conhecimento de base para atuar na profissão professor se dar através do AVA, o “ser professor” se aprende na prática e pensar a prática compreende uma reflexão mais ampla: é pensar sobre a carreira, sobre as relações de trabalho e, porque não, nas relações de poder dentro das organizações escolares, tudo isso sem esquecer-se da autonomia e da responsabilidade atribuída e cobrada aos professores. Para que ocorra essa reflexão sobre a prática docente, entende-se imperativo o trabalho de extensão durante a formação. Portanto, para próximos trabalhos sugere-se como tentativa de solucionar essa lacuna promover ações que aliem ensino, pesquisa e extensão, que é o tripé fundamental de uma formação com bases sólidas para a construção da crítica, já tanto utilizado na educação presencial.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio de Janeiro, v.10, 2011.

ALVES, L.; NOVA, C. (Org). **Educação a distância**. São Paulo: Futura, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 2006**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1066/2010/11/anoario_abraead_2006> Acesso em: 10/08/2018.

_____. **CENSO 2015-2016**. Disponível em: <www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1395/2016/09/> Acesso em: 10/08/2018.
BARREIRO, M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 20/12/2005.

_____. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União de 13/12/2007.

_____. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União 26/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 11**, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Diário Oficial da União 21/06/2017.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar? In: **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010.

DEMO, P. **Aprendizagens e novas tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. Ago 2009, Vol. 1, n.1, p.53-75.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**, 2002. Disponível em: <http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/117/Nivel_0/Conteudo/O_que_educacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 10 Julho.de 2018.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

OTSUKA, J. L.; LIMA, V. S.; MILL, D.R. S. O modelo de EaD dos cursos de graduação a distância na UFSCar. In: OTSUKA, J. et al. **Educação a Distância**: formação do estudante virtual. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p.29-56.

NUNES, I. B. A História da EaD no Mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUNES, R. C. A avaliação em educação a distância é inovadora?. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 274-299, Maio/Ago, 2012.

OLIVEIRA, G. J.; VILAS BOAS, A. A.; BOMBASSARO, E. G. EaD versus ensino presencial: um estudo da referência do profissional em uma instituição financeira no RS. In: 1st International Conference on Information Systems and Technology Management, 2004, São Paulo. **Anais do 1st International Conference on Information Systems and Technology Management**. São Paulo: FEA - USP, 2004.

RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. **Uma Comparação do Custo-Aluno entre o Ensino**

Superior Presencial e o Ensino Superior a Distância. Campo Grande, MS, 2009. 168f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES DA DINÂMICA DA ESCOLAR

*Eduardo Augusto da Silva
edu.augustox@gmail.com*

*Lucas Antônio Viana Botelho
lucasviana.botelho@gmail.com*

INTRODUÇÃO

A escolha do conteúdo deste artigo surgiu após a realização de um estudo baseado na observação da realidade da escola sob o prisma do estágio supervisionado no âmbito do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco.

O desdobramento desse tema tem como conjectura a compreensão do contexto do espaço profissional escolar, que de acordo com Silva (2005, p.12) “é imprescindível para uma discussão sobre o estágio como componente curricular”, sendo assim de suma importância no que diz respeito à formação de professores para a educação básica, no âmbito dos cursos de licenciatura que compreendem uma formação inicial.

Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (*apud* DINIZ-PEREIRA, 2011, p.207) declara:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional

Dessa maneira, Silva (2005, p.12) afirma que o estágio é “Responsável pela introdução do aluno no campo profissional, é no estágio que mais se evidenciam as pressões advindas do mercado, das novas relações de trabalho, do desemprego e da desregulamentação das profissões.” Silva (2005, p.13) expõe, ainda, que seja na estrutura curricular que o conjunto de disciplinas teóricas objetiva oferecer uma fundamentação básica e específica, situado quase sempre, nos últimos períodos, cabe ao estágio a função de aplicar os conhecimentos adquiridos à futura vida profissional.

Contudo, pensar sobre o estágio como processo didático-pedagógico, nos dias atuais, provoca reflexões quanto ao tratamento da política escolar baseada na pedagogia da mudança/transformação dos hábitos e atitudes dos alunos para a produção do exercício da cidadania. Nesse sentido, optou-se refletir pelo caminho da ponderação acerca das discussões

do papel da escola, considerada como dimensão social, técnica e política.

Baseado nessa lógica, esse trabalho se justifica pela necessidade de diferentes perspectivas teóricas e práticas percebidas em sala de aula, levando-se a cogitar sobre a dinâmica de funcionamento da escola, sua infraestrutura e o exercício do trabalho docente. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é compreender essa dinamização e como ela ocorre na esfera escolar a partir de uma visão analítica proporcionada pelo estágio supervisionado.

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS DEMANDAS SOCIAIS DA ESCOLA

A escola como espaço público ou privado tem por objetivo ministrar o ensino, propiciando aos alunos meios pelos quais lhes permitam refletir acerca da sociedade e do seu habitat natural a fim de criar uma visão crítica sobre ele, acompanhado da mediação do professor, o qual provocará a construção do conhecimento. É na escola que se desenvolve a relação professor-aluno e aluno-professor, caracterizando, portanto, um dos elementos primordiais para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, de acordo o Estatuto da Criança e Adolescente/ECA (BRASIL, 1990):

Art.53.A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais

Assim, a lei apresenta o direito ao acesso e a permanência dos indivíduos na escola, o que contribui para a democratização dos conhecimentos e cria condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem e sobre as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos históricos, econômicos e políticos. Para isso, o Plano Nacional de Educação/PNE determina diretrizes, metas e estratégias que garantam o direito à educação básica com qualidade, promovendo a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades

educacionais a fim de possibilitar a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, sem esquecer-se da valorização dos profissionais da educação.

No que concerne ao direito à educação, segundo a Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988):

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Partindo desse pressuposto, Cartella (2011) aponta para a importância da participação familiar durante esse processo de aprendizagem com vistas a assegurar a educação, afirmando que “a parceria entre família e escola precisa se tornar algo real e comum. [...] que escolarização é apenas uma parte do processo, que, na verdade, se inicia no lar” (CARTELLA, 2011, n.i). Ainda, Dourado e Oliveira (2009, p.202) afirmam que:

É fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Nessa perspectiva, Flach (2011, p. 286) ressalta que “a educação e a escola se tornam essenciais para o indivíduo e para a sociedade, extrapolando fronteiras e promovendo o avanço da humanidade”. Entende-se, então, que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a ter as relações para além da família, ou seja, passa a conviver com pessoas de diferentes culturas, raças, cor, etnia e religião.

Para Freitas (2011 *apud* SILVA; FERREIRA, 2014) cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça. Porém, sua função não está apenas em proporcionar a simples transmissão do conhecimento para o aprendiz, há um compromisso social, que transpõe a já fadada lógica que fortalece as fronteiras e trincheiras impostas pela mera transmissão de conhecimentos. Ela preocupa-se, também, em potencializar a capacidade desse seu aluno de buscar informações acerca de seu futuro, seja no campo profissional ou conforme as necessidades de seu desenvolvimento individual e social.

A escola, por receber uma diversidade de alunos com contextos diferentes e realidades distintas, traz consigo uma gama de demandas, que se apresentam ora como empecilho para o

desenvolvimento do aluno e para o desenvolvimento do trabalho do profissional de educação ora como possibilidade de desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que busque criar espaços de diálogo entre as diferenças.

Silva e Ferreira (2014, p.7) inferem que se faz necessário que na escola haja uma equipe multidisciplinar para tratar das questões que compete a cada profissional, aumentando a qualidade de vida dos profissionais de educação, o clima organizacional e a qualidade do trabalho do mesmo. Aos educadores, cabe o papel de educar e ensinar o proposto nos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – e nos documentos oficiais que lançam os conteúdos a serem ministrados em sala. Contudo, esses profissionais vão além de suas funções para que atendam melhor o seu alunado, às vezes exercendo funções de psicólogos, assistentes sociais e outras funções que não lhe cabem, deixando-os sobrecarregados com o acúmulo de funções subjacentes.

A escola não pode ser considerada um lugar perfeito, onde tudo funciona bem, existem problemas que precisam ser analisados e resolvidos por sua gestão, ou seja, precisam ser identificadas quais são as demandas sociais existentes neste espaço.

VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: PROBLEMAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O estágio fundamentou-se em etapas, das quais a primeira delas foi a análise do exercício do gestor escolar, bem como foi permitido perceber os desafios desse profissional diante dos problemas surgidos no seu dia a dia. Sendo a falta de democratização, o principal problema identificado.

Lück (2000) aponta que as questões da gestão democrática, da descentralização e da autonomia da escola estão presentes, sobretudo, na literatura dirigida à escola pública, fundamentando que a gestão democrática pressupõe a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto.

No local do estágio foi possível detectar problemas de infraestrutura institucional como: infiltrações, mofo, pouca ou ausência total de iluminação, problemas de ventilação, falha e/ou ausência de ar condicionado, pouca presença de cobertura vegetal nas áreas externa e interna, conjunto de dificuldades estas que interferem diretamente nas condições de trabalho pedagógico, em virtude da ausência de salas com condições favoráveis a qualidade de vida.

Sobre os problemas de infraestrutura escolar e a sua relação com a aprendizagem, Soares Neto *et al* (2013), em suas investigações, apontam uma perspectiva diferenciada de

mensurar fatores contextuais quanto à infraestrutura escolar, utilizando-se os dados do Censo Escolar de 2011, pelos quais, segundo os autores (SOARES NETO *et al.*, 2013, p.378):

Quatro níveis de infraestrutura foram estabelecidos: elementar, básico, adequado e avançado. Essa escala de infraestrutura possibilita análises relevantes da realidade das escolas brasileiras de forma simples, possibilitando o planejamento de políticas públicas para a melhoria da educação do país.

Observa-se, portanto, que para os problemas de infraestrutura das escolas da nação sejam sanados, se faz necessário uma conexão organizada das escolas juntamente com as ações dos gestores públicos, propondo melhorias e soluções a fim de que se transformem as atuais condições que as escolas dispõem aos seus atores.

Posteriormente, no local do estágio supervisionado, foi realizado contato direto com os alunos na intenção de verificar seu papel diante do funcionamento da escola e a perspectiva vivida entre eles. Os relatos, muitos fora comum atribuídos a recorrentes casos de violência na escola, insegurança e dificuldade quanto ao aprendizado relacionado às metodologias praticadas pelos docentes.

No que diz respeito à violência, Viana (1999, p. 224) declara que “é uma relação social caracterizada por uma imposição de algo realizada por um indivíduo/grupo social a outro indivíduo/grupo social contra sua vontade ou natureza”. Já, relativamente à violência na escola ele se refere a toda e qualquer forma de violência que ocorre na escola, mas que não é produzida por ela, ou seja, sua fonte é externa. Tal violência é provocada por grupos de jovens, ex-alunos, policiais, meliantes entre outros.

Essa problemática afeta diretamente o intramuros da escola, pois se inicia em seus arredores e se desdobra em seu interior, tendendo a afetar a vida dos alunos, visto que estes são partícipes de atividades cotidianas permeadas por esta e outras problemáticas sociais. Desta forma, a violência acaba acontecendo também dentro da escola, uma vez que os atores envolvidos, os alunos, são atores sociais que vivenciam no cotidiano do seu lugar de vida a violência, a falta de estrutura e o desamparo por parte do poder público, conduzindo à insegurança vivida pelos discentes do local.

Assim, Rodrigues (2011, p. 24) aponta para uma possível solução:

O enfrentamento à violência na escola requer formação continuada dos profissionais da educação, reflexões e discussões em grupos de estudos, seminários e oficinas sobre as causas da violência e suas manifestações, bem como a produção de material de apoio didático-pedagógico.

Todavia, a violência é um processo complexo e discrepante que requer uma atenção

adequada, um tratamento cuidadoso, baseado numa fundamentação teórica, por meio de conhecimentos científicos, desprovidos de discriminações e/ou preconceitos, que visem à construção de práticas interventivas, promotoras de uma cultura de paz e de valorização dos direitos humanos.

E quanto às causas das dificuldades de aprendizagem, Barbosa (2015, p. 26) admite que “devem ser estudadas pelo educador, visto que ele trabalha dia a dia com o aprendiz de seus alunos e necessita perceber se algo está comprometendo a aprendizagem dos mesmos”. Logo, é possível, a partir de então, realizar um diagnóstico que possibilite a resolução do problema, evitando assim um decorrente fracasso escolar.

Por fim, se deu o acompanhamento das aulas dos professores, que apesar das queixas atribuídas por alguns alunos, mostraram-se eficazes quanto às práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula em meio à carência de recursos didáticos fornecidos para a execução dessas, percebeu-se a falta de equipamentos como projetores e lousas, sendo ainda utilizado o antigo quadro negro em algumas salas e, a prevalência do livro didático.

Segundo Souza (2007, p. 111), “há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até um *datashow* passando por jogos, passeios para pesquisa de campo e assim por diante”, pressupondo que o recurso didático pode ser de fundamental importância para que ocorra o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O autor afirma ainda que existe uma variedade de recursos que leva ao pensamento sobre a necessidade de ampliar a reflexão com relação ao uso e o papel da escola a qual deve realizar seu projeto pedagógico levando em consideração o tipo de aluno que ela atende, qual é o contexto em que está inserida e, como e quais serão os recursos mais adequados para que se alcance a sua proposta de ensino.

Sendo assim, é essencial a importância da disponibilidade de variados recursos didáticos que auxiliem o cotidiano pedagógico, fomentando uma prática de ensino que possibilite aprendizagens múltiplas, levando em consideração as diferentes e diversas formas de aprender que os alunos possuem. Uns aprendem de forma melhor por meio do uso das tecnologias, outros por intermédio da leitura, outros por meio de imagens, mapas e vídeos, dentre outros meios didáticos. É necessário destacar que as escolas precisam conter estes meios didáticos, caso contrário, isto aponta uma conjuntura de problemas enfrentados pelas escolas, sobretudo públicas, provocada pela falta de investimento necessário no setor educacional.

Esta é uma demanda que deve estar presente nas escolas atuais e que deve ser tratada com prioridade e respeito, pois afeta não somente o aluno, mas também o professor,

dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, finaliza-se as considerações quanto aos aspectos da dinâmica percebida nas escolas analisadas, a partir do exercício do estágio supervisionado.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que as aprendizagens decorrentes do estágio supervisionado poderão contribuir, a partir de uma perspectiva analítica e reflexiva acerca do papel da escola e sua dinâmica, a construção de uma forma metodológica que envolva as práticas de ensino a serem utilizadas pelos futuros professores. A clareza de que cabe ao estagiário a tarefa de fazer da experiência de campo um passo significativo para a construção da identidade profissional docente e a compreensão do processo educacional acontecido na escola. Ressalta-se, sobretudo, que o estágio supervisionado é de suma importância no que tange ao ensino e aprendizagem do aluno, possibilitando uma experiência analítica diferenciada diante dos fatores vivenciados no âmbito do espaço profissional, cita-se escolar.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/agosto, 2011. Disponível

em:<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184/2047>>Acessado em 18 de Julho de 2018

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira De. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>Acessado em 06 de Julho de 2018

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf> Acessado em 06 de Julho de 2018.

JUSBRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em:

<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>> Acessado em 06 de Julho de 2018.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível

em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>> Acessado

em06 de Julho de 2018

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, p. 126. 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acessado em06 de Julho de 2018

PEREIRA, Cleito; ALVES, Jean Paraízo; PEIXOTO, Maria Angélica; VIANA, Nildo (org.); FERNANDES, Ovil Bueno; VIEIRA, Renato Gomes (org.); LEITÃO, Rosani Moreira; PINHEIRO, Veralúcia. **Educação, Cultura e Sociedade Abordagens Críticas da Escola.** Edições Germinal. Goiás, p. 138. 2002. Disponível em:<<http://movaut.net/wp-content/uploads/2012/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-Cultura-e-Sociedade-Abordagens-Cr%C3%ADticas-da-Escola-Cleito-Pereira-Nildo-Viana-e-Renato-Vieira.pdf#page=111>> Acessado em06 de Julho de 2018

RODRIGUES, Rosenilda Freire. **Violência nas escolas.** 2011. 57 f. Especialização em Serviço Social, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Matinhos, 2011. Disponível em:<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33240/ROSENILDA%20FREIRE%20RODRIGUES.pdf?sequence=1>> Acessado em 31 de Julho de 2018

SANTANA, Ruben.Entrevista: A escola pode mudar o mundo? – Mario Sergio Cortella. **Revista Escola Adventista.** Maio. 2017. Seção Ponto de Vista. Disponível em<<http://revistaescolaadventista.com.br/2017/05/11/entrevista-a-escola-pode-mudar-o-mundo-mario-sergio-cortella/>>Acessado em05 de Julho de 2018

SENADO FEDERAL. **Atividade legislativa: Art. 205.** Disponível em:<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>Acessado em06 de Julho de 2018

SILVA, Lúcia Santos Ferreira da (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática.** Editora da UFRN. Natal, n. 7, p. 96, 2005. Disponível em:<arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20112210702de0665242e82ec96c507a/Estgio.pdf>Acessado em18 de Julho de 2018

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência.** V.5, n.2, 2014. Disponível em:<<file:///C:/Users/Edu/Downloads/415-1420-1-PB.pdf>>Acessado em07 de Julho de 2018

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **ArqMudi.** 2007; 11(Supl.2): 110-4. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>Acessado em07 de Julho de 2018

SOARES NETO, Joaquim José; KARINO, Camila Akemi; JESUS, Girlene Ribeiro de; ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público.** Brasília, n. 64, p. 377-391, 2013. Disponível em:<<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1915/1/129-426-1-PB.pdf>>Acessado em07 de Julho de 2018

O COMPONENTE CURRICULAR DE LABORATÓRIO E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

*Eloyze Lorena Gomes Batista
eloyze-lorena@hotmail.com*

*José Roberto Henrique Souza Soares
henrqsouza@outlook.com*

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente é uma etapa primordial para que exista uma educação de qualidade e justa em nosso país. Este trabalho apresenta-se, portanto, como um emaranhado de ideias e experiências a respeito do componente curricular de Laboratório e Prática de Ensino de Geografia. Esta disciplina acadêmica integra a grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), como requisito obrigatório do quarto semestre letivo da formação dos licenciados em Geografia. Pretendemos com este trabalho expor nossas ideias e aprendizagens adquiridas através deste componente, que apresenta como objetivo principal a aproximação da vivência pedagógica durante a formação dos futuros licenciados em Geografia.

A prática na formação do futuro docente deve ser algo constante, permeando todo processo de licenciamento em Geografia. Assim, por se tratar de trabalho qualitativo, buscamos nesta abordagem realizar uma análise quanto a importância do componente curricular de Laboratório e Prática de Ensino de Geografia na formação profissional e intelectual dos futuros docentes. Para tanto, nossos estudos ocorreram no período de agosto de 2015 a janeiro de 2016, período de duração do componente curricular em questão, no curso de licenciatura oferecido pela Coordenação de Licenciatura em Geografia (CGEO) do IFPE.

Esse componente curricular se destaca por sua importância para a valorização do magistério bem como pelo incentivo em pesquisas, planejamento e incentivo de novas metodologias, além de vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas, dinâmicas e o exercício da docência (a sala de aula), conseqüentemente construindo novas relações de ensino e aprendizagem. Por meio dele podemos iniciar a nos familiarizarmos com o ambiente escolar, seus desafios e as variadas possibilidades de aprendizado, concebendo maior autonomia para exercer no futuro a função de educador geográfico nos mais diversos cenários que este

profissional se faz necessário.

Através de atividades interdisciplinares realizadas em parceria com as demais disciplinas que foram cursadas no mesmo período letivo, desenvolvemos experiências indispensáveis que são retratadas neste artigo. Como metodologia aplicada para que desenvolvêssemos os critérios almejados para este componente, realizamos seminários de discussão sobre a importância da Geografia na educação básica, que posteriormente resultou em artigos de cunho científico. Bem como participamos de aulas práticas de campo, que ocorreram de maneira interdisciplinar; realizamos aulas experimentais pedagógicas como recurso de avaliação, por meio de uma abordagem também interdisciplinar e aprendemos a utilizar abordagens lúdicas, através da Oficina de Maquetes. Estas etapas serão descritas na terceira parte deste trabalho, atendendo a metodologia elucidada na segunda sessão.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Por se tratar de trabalho qualitativo, buscamos nesta abordagem realizar uma análise quanto a importância do componente curricular de Laboratório e Prática de Ensino de Geografia na formação profissional e intelectual dos futuros docentes. Assim, desenvolvemos um estudo de caso, de natureza básica que apresenta a descrição como finalidade geral. No que tange os procedimentos técnicos nos atemos a uma abordagem de observação e participação, buscando assim, realizar uma exposição quanto a nossa experiência neste componente curricular e a implicação do mesmo na formação profissional e intelectual dos futuros docentes de Geografia. Para tanto, nossos estudos ocorreram no período de agosto de 2015 a janeiro de 2016, enquanto cursávamos o componente curricular em questão, no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pela CGEO do IFPE.

Como estudantes e docentes em formação que já cursamos o componente curricular em análise podemos tecer algumas considerações sobre a importância da mesma para nossa construção profissional. Já que a partir das diversas discussões e debates em sala, conseguimos compreender a importância da prática e do laboratório para o ensino de Geografia, nos colocamos neste trabalho não como meros pesquisadores, mas muito além, estamos colocados como partes integrantes da pesquisa. Assim não tratamos aqui apenas de relatos e observações, mas sim de vivências e experiências próprias que adquirimos com o objeto de nosso estudo.

Através de debates e discussões nossos trabalhos se desenvolveram permeando as praxes pedagógicas essenciais no ensino de geografia na educação Básica. No processo

educacional, de acordo com Freire (2016) o educador exerce um papel fundamental de caráter dialógico, é ele quem deve intermediar o processo de aprendizagem do aluno. Não podemos pensar no estudante como agente passivo no processo de ensino, o educando necessita ser um fator ativo que possa construir integradamente o conhecimento como destaca Cavalcanti (1998, p. 138) “O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo [...] sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento”. É importante que o professor saiba lidar com as emoções do educando, entendê-lo em seus conflitos e desafios.

É essencial ao educador saber lidar com seu objeto de trabalho, o ensino, e é esta a principal proposta do componente curricular. Saber como construir o conhecimento, através de uma prática construtivista o que segundo Becker (1994), é uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação. Assim, é necessário uma articulação entre os objetivos, os conteúdos e os métodos, inseridos numa proposta de ensino da Geografia.

No que tange a ementa do componente curricular, esta nos foi apresentada já nas primeiras aulas juntamente com o planejamento e programação dos eixos temáticos a serem trabalhados durante todo período de curso da disciplina. Neste aspecto destacamos a proximidade existente entre os objetivos e todo o andamento do componente curricular. Neste documento está exposto todo aspecto de importância para a grade curricular do curso, bem como para nossa formação. Propondo os elos entre o componente curricular e os desafios da sociedade contemporânea globalizada e de como se construir a educação em meio a esses desafios, nos alertando quanto da necessidade de rupturas na racionalidade tecnicista.

Uma das principais propostas contemplada no documento nos aponta para um olhar e um saber fazer interdisciplinar, com base em saberes crítico-reflexivos. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento. Esta proposta que se pauta através dos processos de ensino e que contribuem para a emancipação dos sujeitos necessita ser pensada e construída na prática docente. O educador necessita dominar esta habilidade para que o objeto de seu ensino possa ser assimilado de maneira clara e concisa pelos estudantes.

Os principais objetivos propostos para este componente curricular, essencial na formação do futuro educador, permeiam análises e discussões atingindo a capacidade de pensar e produzir o conhecimento de maneira a se fazer entender pelos estudantes. Dentre os quais podemos destacar a necessidade de conhecer e utilizar os diversos recursos didáticos no ensino de Geografia, o estímulo para exercitar a prática docente desde sua elaboração até a execução, a capacidade de articulação dos conceitos geográficos às proposições pedagógicas,

através da pesquisa nas práxis educacionais, bem como o incentivo para a construção de reflexões sobre o movimento de profissionalização do trabalho docente na contemporaneidade. Pelos quais todas as aulas do componente curricular se basearam e se atearam para nossa melhor formação.

AS EXPERIÊNCIAS ORIUNDAS DO COMPONENTE CURRICULAR DE LABORATÓRIO E PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Durante este período de curso do laboratório e prática de ensino de Geografia, foi proposto métodos e maneiras inovadoras para que consigamos desenvolver nossas futuras aulas. Conseguimos observar que é possível construir uma educação de caráter construtivista onde o educando possa ter seu papel fundamental preservado, que ele não seja mais visto como receptor e acumulador de conhecimento, porém como um agente detentor de conhecimento, capaz de construir e disseminar o conhecimento. A geografia só passa a ser aquela disciplina enfadonha e decorada graças as práticas tradicionais que pouco levam em conta o agente principal do conhecimento que são os educandos, culpa de tantos educadores que pouco se importam com a formação intelectual e integral dos estudantes.

Como combate a isso, neste componente curricular, criamos uma consciência da importância das práticas formativas na sala de aula, é fundamental que o educador seja capaz de desenvolver ações e atividades em sala de aula que levem os educandos a aprenderem, através do conhecimento que eles já detém, incentivando-os a pesquisa para que consigam desenvolver um aprendizado satisfatório onde o docente passa a atuar apenas como intermediador do conhecimento. Na realidade a função principal do educador é esta, ser ponte entre o conhecimento acadêmico e o escolar, entre o conhecimento empírico e o científico, não de maneira a menosprezar um detrimento ao outro, mas de construção de um conhecimento coletivo que desenvolva as habilidades dos educandos.

Para tanto, desenvolvemos atividades em sala de aula, onde aprendemos o quanto é importante pedagogicamente o desenvolvimento de atividades dinâmicas, fazendo com que os educandos se atiem cada vez mais ao objeto de seu conhecimento. Assim, nossas discussões se resumiram em debates e leituras a respeito da importância das praxes pedagógicas capazes de prender a atenção dos estudantes ao ponto de estimular neles o interesse pelo conteúdo em debate.

Foi nos proposto elaboração e apresentação de seminários em equipes, sobre temas diversos e variados, a respeito do ensino de geografia. Nestas apresentações conseguimos

desenvolver técnicas que são fundamentais para o trabalho docente, dentre elas a pesquisa, elaboração de conteúdo e a prática da exposição do conteúdo. Nestas atividades aprendemos que a partir do abertura de cada educador para o diálogo com os educandos, através de uma aguçada percepção de diversos problemas que possam vir a atrapalhar o desenvolvimento intelectual dos alunos, o educador será capaz de contribuir com o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, a partir de cada contexto específico, levando em conta as representações dos estudantes com suas diferenças e sua diversidade.

Como equipe responsável pela exposição de um dos conteúdos definidos para o seminário produzimos uma apresentação baseada em Cavalcanti (2012), sobre o Ensino de Geografia e a Cidade, destacando os elementos da produção do espaço urbano. Nesta exposição buscamos elencar como o ensino de Geografia pode atuar na transformação e constituição dos espaços urbanos. Por meio desta abordagem, desenvolvemos um interesse maior por esta temática e nos aprofundamos em leituras e pesquisas voltadas para a mesma.

Tal interesse de nossa parte foi impulsionado e apoiado por meio de orientações da professora Clézia Aquino de Braga, resultando na apresentação de um artigo de revisão bibliográfica no II Ciclo de Debates o Rural e o Urbano, realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) no ano posterior, de 2016. Conseqüentemente esta produção científica foi divulgada por meio de periódico científico, na Revista Rural & Urbano, intitulado como “O Estudo da Cidade através da Escola: como a educação influencia na construção do urbano” (SOARES, BATISTA, BRAGA; 2016), em publicação de abertura contendo as produções oriundas deste congresso.

No contexto das atividades desenvolvidas no componente curricular, realizamos também um estudo do meio de maneira interdisciplinar, juntamente com os componentes curriculares de Pedologia e Edafologia, Biogeografia e Climatologia. Assim, participamos de um trabalho de campo, durante sete dias na Chapada Diamantina-BA, como ilustrado na figura 1. Esta proposta foi planejada e desenvolvida de maneira que os conhecimentos e estudos específicos das demais áreas do conhecimento geográfico integrantes desta atividade de campo fossem interpretados também sob o espectro pedagógico, almejando compreender como as diferentes experiências e conhecimentos podem ser utilizados no momento de transmissão do conhecimento, que é o ensino de Geografia.



Figura 11 – Estudantes em atividade técnica de campo em Lençóis (Chapada Diamantina) – BA. Fonte: BRAGA, 2015.

A vivência do campo é essencial para a formação de um estudante de Licenciatura em Geografia, pois só no campo é possível identificar de fato o que foi estudado em sala de aula, ampliando os conhecimentos através da vivencia, nos tornando capazes de realizar rupturas através dos saberes experimentais. Os momentos vivenciados na prática pedagógica desde o processo de diagnóstico da situação escolar, elaboração do planejamento de ensino, pesquisa sobre as temáticas até a avaliação do processo ensino-aprendizagem, contribuem para que a atividade docente seja entendida como práxis.

Segundo Suertegaray, (2001) “no método positivista, tão conhecido nosso, o campo (realidade concreta) é externo ao sujeito. O conhecimento/a verdade está no objeto, portanto no campo, no que vemos”. Mesmo numa análise positivista o campo apresenta-se como fator primordial, ele é fundamental não só na formação do futuro docente da área de geografia mas para todo e qualquer estudante da área. Este apresenta-se com uma característica de assimilação e de concretização do conhecimento outrora trabalha de maneira distante e dispersa na sala de aula.

A atividade prática no campo, assume um papel singular na formação dos docentes. Este é um momento especial onde a prática e a teoria se aproximam fazendo com que o geógrafo seja capaz de analisar e perceber as diversas interações do homem e o meio. O campo assume a função de laboratório experimental e foco da análise dos diversos conhecimentos ao qual se ensaja que os estudantes entendam e sejam capazes de realizar por si só suas análises críticas e reflexivas.

Como uma proposta interdisciplinar prática, trabalhamos com o componente curricular de Geografia Política a prática pedagógica onde foi-nos proposto o planejamento, elaboração,

e execução de uma aula sobre os principais Conflitos Étnicos Nacionalistas e Separatistas no Mundo Contemporâneo. Assim, articulamos os conteúdos discutidos na disciplina de Geografia Política, aplicando a estes as características e estratégias discutidas e aprendidas com o componente de Laboratório e Prática de Ensino de Geografia. A estrutura de cada aula pode ser observada nos quadros 1 e 2, em que expomos o planejamento destas atividades.

| PLANEJAMENTO DE AULA |
|--|
| Conteúdo: Os Conflitos Étnicos-Nacionalistas e Separatismo no Mundo Contemporâneo: País Basco e Catalunha. |
| Escola: IFPE – <i>Campus</i> Recife Disciplina: Geografia Série: 3º ano Ensino Médio |
| Objetivos Geral: Analisar os conflitos mundiais e apresentar aos estudantes os conflitos territoriais europeus (País Basco e Catalunha) para isso, faz-se necessário compreender o processo histórico-geográfico da área supracitada, para que assim possamos contribuir com reflexões no campo da Geografia Política. Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os fatores antecedentes ao conflito em foco. • Localizar Geograficamente a área em estudo. • Entender as causas que deram proporção a estes conflitos. • Transpor o conteúdo de forma integrada com o público alvo. |
| Procedimentos Metodológicos: Analisaremos a temática inicialmente com uma abordagem histórica de como se originou o território espanhol até a atual formação política do território, em seguida adentraremos no conteúdo já citado com um vídeo sobre o contexto geopolítico do País Basco e da Catalunha com uma duração média de 4min relacionando-os com o contexto histórico da Espanha; Após a discussão será apresentado um mapa político europeu integrado, com a transposição do conteúdo; Finaliza-se a aula com uma atividade pedagógica em equipe onde iremos trabalhar os principais aspectos separatistas e geopolíticos que possam justificar ou ajudar os conflitos em estudo através da leitura de notícias. |
| Recursos Didáticos: Livro didático; Textos complementares; Data show; Quadro, Mapas, Vídeos, Imagens e Notícias de Jornais ou Revistas em meio eletrônico. |
| Referências: MARTINEZ, Rogério e GARCIA, Wanessa. Novo Olhar: Geografia – Volume 3. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013. pp. 163. JOIA, A. L.; GOETTEMES, A. A. Geografia: Leituras e Interação – Volume 3. 1 ed. São Paulo: Leya, 2013. pp. 234-236. |

Quadro 1 – Planejamento de Aula desenvolvido por um dos autores Fonte: SOARES, 2015

| PLANEJAMENTO DE AULA | |
|------------------------------------|---|
| I. Conteúdo: | Conflitos na América anglo-saxônica |
| II. Dados de Identificação: | Escola: IFPE - <i>Campus Recife</i> Disciplina: Geografia Série: 3º Ano do Ensino Médio |
| III. Objetivos: | Geral: Compreender o contexto histórico da América do Norte com ênfase na história do Canadá, entre as províncias Quebec e Ontário. Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a colonização francesa e britânica na América anglo-saxônica. • Localizar geograficamente as províncias de Quebec e Ontário. • Analisar os fatores que contribuíram para os conflitos. |
| IV. Metodologia: | A aula expositiva com o mapa temático político da América do Norte, fomentar os saberes dos estudantes em relação a temática abordada, apresentação de slides, apresentação de vídeo com a média de duração de 3 minutos, atividade com o mapa do Canadá para localização e debate do conflito, considerações finais. |
| V. Avaliação: | Participativa oral. |
| VI. Bibliografia: | A história do Canadá, dos conflitos à revolução. 2015. Disponível em: < http://blog.descubraomundo.com/ > Acesso em: 10/11/2015 MOREIRA, Igor; AURICCHIO, Elizabeth. Construindo o Espaço: Construindo o espaço americano. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 150-159. MORI, Mario Fernando de. Separatismo no Quebec, Canadá. 2008. Disponível em: < http://focosdetensoesinternacionais.blogspot.com.br. > Acesso em: 20/10/2015 |

Quadro 2 – Planejamento de Aula desenvolvido por um dos autores Fonte: SOARES, 2015

Esta atividade serviu para aproximarmos a futura prática docente, a qual será nosso objeto de trabalho, possibilitando já na graduação entender nossos limites, defeitos e nos levando a melhorar a concepção educativa de formação. Nessa proposta de atividade buscou-se desenvolver atividades com o objetivo de integrar o conhecimento trabalhado em sala de aula, buscando desenvolver no aluno o espírito de trabalho em equipe e de socialização da construção do ser pensante. Ajudando-os a desenvolver um raciocínio lógico-espacial, uma visão de mundo e uma leitura da realidade que os cercam no cotidiano, podemos construir o conhecimento no nível adequado e acessível a compreensão dos futuros educandos. Desta maneira, o educador da área de Geografia deve estar atento à utilização de métodos de ensino que levem em consideração as diversidades existentes no espaço escolar, nos sujeitos, no lugar e no cotidiano de nossos futuros discentes.

Trabalhamos também, com oficinas de maquete como podemos observar na figura 2. Esta atividade é essencial na formação docente por ser uma das principais ferramentas utilizada na atualidade para o ensino de geografia. Através desta prática os estudantes conseguem se interessar ainda mais pelo conhecimento e compreendem com mais clareza alguns conceitos e teorias que apenas pela exposição oral é complicado de assimilar. As atividades lúdicas, como as maquetes, se apresentam de acordo com Oliveira e Malanski (2008) como possibilidades de auxílio na compreensão dos temas com grau de dificuldade e abstração mais elevados, promovendo a inclusão social de pessoas portadoras de deficiência visual parcial ou total pela utilização do tato no processo de aprendizagem.

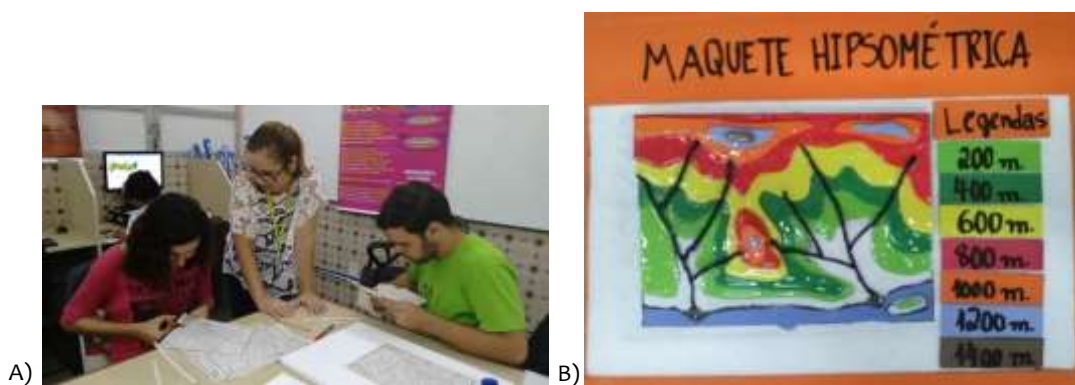


Figura 12 - Oficina de Maquetes. A) Construção das Maquetes. Fonte: BRAGA, 2015. B) Maquete elaborada pelos autores. Fonte: BATISTA, 2015.

O processo de ensino-aprendizagem necessita de instrumentos que o torne mais didático e que desperte no educando o interesse pelo estudo, assim Mello (2004) diz que para ocorrer a aprendizagem é fundamental que o conteúdo seja significativo para o aluno e o motive a produzir seu próprio conhecimento. Neste sentido a confecção de maquetes serve como um instrumento para motivação e concentração dos estudantes. Fazendo com que compreendam o espaço tridimensional representado por elas, estabelecendo diferenças entre o bidimensional do mapa/carta e as três dimensões da maquete. Além de desenvolver no educando das noções de proporção, orientação, localização e percepção do abstrato no concreto. A construção coletiva de maquetes contribuirá para melhor compreensão dos conceitos tanto cartográficos como os geográficos, por parte dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa formação profissional e pessoal tornou-se mais rica ao cursar esta componente

curricular. Neste período foi nos possível construir já na formação docente um panorama de como iremos atuar em nossas praticas pedagógicas. Levando em consideração todas as instruções e práticas trabalhadas em sala de aula durante o curso deste componente, fica nítido a necessidade de educadores capacitados e dinâmicos que se empenhem em melhorar a qualidade da nossa educação.

Melhorar as condições de aprendizado deve ser a principal proposta de todo educador, no que se refere aos educandos. Isso permite avançar na luta pela diminuição das disparidades econômicas e sociais, sendo necessário pensar sobre as prioridades da nossa educação e nas suas consequências para a sociedade. Visto que a escola é o reflexo das ações sociais e que somente através de uma educação que se volte para a formação da cidadania, podemos mudar as feições contraditórias da nossa sociedade a partir de um ensino de qualidade que dignifique tanto aluno como professor e os demais agente envolvidos neste processo.

Desta maneira, certamente este componente curricular de Laboratório e Prática de Ensino de Geografia serviu para ampliar as possibilidades e maneiras de se pensar a educação. Como futuros educadores, a partir das discussões articuladas durante o curso deste componente nos levaram a refletir quanto à necessidade de articulação e criatividade que é essencial as práticas docentes na atualidade, ajudando também a superar a deficiências encontradas nas licenciaturas. Este componente apresentasse como instrumento de fundamental importância na promoção do ofício docente, indispensável para a conformação de uma sociedade verdadeiramente justa e solidária.

Entretanto, ainda é necessário que se amplie o debate acerca da necessidade de experiência e pratica ainda na formação docente dos licenciados em Geografia, sendo indispensável a oferta de disciplinas e a qualificação de profissionais capazes de estimular e impulsionar o desejo e a prática pedagógica nos futuros licenciados. Lacunas didáticas necessitam ser preenchidas e a compreensão social da disciplina de Geografia também precisa ser percebida para que o conhecimento geográfico, ultrapasse as barreiras formativas clássicas e alcance a função de transformação socioespacial que esta disciplina da educação básica almeja.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. O que é o construtivismo? **Ideias**. n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2015.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3ª ed. Capinas-SP. Papyrus, 2012.

FAZENDA, I. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2016.

MELLO, S. A. “A escola de Vygotsky”. In: CARRARA, k. (org). **Introdução à psicologia**. São Paulo: Evercamp, 2004.

OLIVEIRA, B. R.; MALANSKI, L. M. O uso da maquete no ensino de geografia. **Revista Extensão em Foco**, n. 2. Curitiba: Editora da UFPR, jul./dez. 2008. p. 181-189.

SOARES, J. R. H. S.; BATISTA, E. L. G.; BRAGA, C. A. O estudo da cidade através da escola: como a educação influência na construção do urbano. **Revista Rural & Urbano**. Recife. v. 01, n. 01. 2016. p. 136-142.

SUERTEGARAY, D. M. A. “Geografia e trabalho de Campo”. In _____. **Geografia Física Geomorfologia**: uma (re)leitura. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2001.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM GEOGRAFIA: AVANÇOS E RETROCESSOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Dhayanna Chrystian Silva de França
dhayanna_chrystian@hotmail.com

João Victor Falcão da Silva
jvfalcaoss@gmail.com

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
tamara.g.bezerra@gmail.com

Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com

INTRODUÇÃO

A reflexão que vamos abordar é a profissionalização dos professores de modo contínuo, cuja necessidade surgiu ao decorrer dos anos e com as várias mudanças na sociedade e nas leis de educação. A prática docente vem de tempos remotos, por meio das instituições religiosas que se tornaram verdadeiras congregações docentes, porém não era uma prática profissionalizante, mas apenas uma ocupação secundária dos religiosos e fiéis.

É fato que com o passar dos tempos a prática docente passou a ter mais procura e respeito, com isso surge a necessidade da profissionalização, para que assim possam ser formados profissionais mais comprometidos com a educação, e com o ato de formar cidadãos críticos.

No Brasil a história da prática docente, começa com os padres jesuítas que chegaram no descobrimento com a catequese dos índios. Depois com a criação das primeiras universidades, e assim foi crescendo a profissionalização e especialização no país.

Com o decorrer dos anos a criação de leis para educação foi um marco importante não apenas para educação como para os professores que são atores importantes na mediação. A criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1961, depois a reformulação em 1996 e assim ela foi sendo atualizada de acordo com os temas que passaram a ter importância na sociedade, sempre com a preocupação da educação dos mais vulneráveis e a qualificação dos professores.

Também foi criado o PNE (Plano Nacional de Educação) em 1996, com os objetivos de traçar metas para ser alcançadas pela educação, como também a valorização e a melhor formação do docente. Tendo como prazo dez anos para ser posto em prática o PNE DE 2001-

2010, emergiu uma necessidade de ter um enfoque maior para a formação continuada dos profissionais da educação.

Somente em 2002 foi criada a primeira resolução específica para formação de professores, com o intuito de fazer com que a formação profissional tivesse mais visibilidade e fosse revista de modo que os profissionais sejam valorizados em sua profissão

Porém nem todas as metas do PNE de 2001-2010 foram cumpridas e com a elaboração de novas metas para os próximos 10 anos, mais uma vez a formação profissional e a estruturação do ensino das universidades foi alvo de metas. O PNE 2014-2024 foca na estruturação das Universidades do ensino para os professores para melhor formação, garantindo também que seja completa e continuada na área específica de atuação do profissional.

Metas do PNE 2014-2024 referente à formação continuada:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

Entrou em vigor em 2006 a DNC (Diretrizes Nacionais Curriculares), uma nova matriz curricular para todos os cursos de licenciatura em todo Brasil com objetivo de formar melhor o docente pro ensino básico.

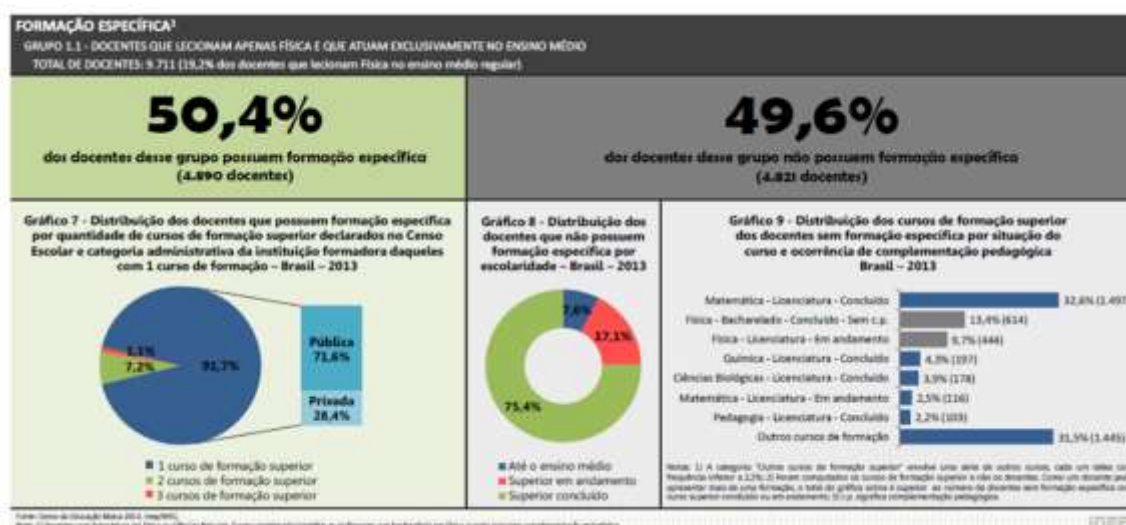
Todas as leis, metas e resoluções visam ajudar na formação e na valorização do professor/docente ao longo dos tempos, tentando dessa maneira a colaborar para um ensino melhor e uma formação continuada do profissional.

PROBLEMÁTICAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A profissionalização é bastante importante para o professor, porém algumas problemáticas vêm sendo discutidas nesse cenário. Com as várias mudanças que ocorrem na sociedade ou na demanda dos dias atuais.

Alguns dos problemas enfrentado pelos docentes é a desvalorização da sua área específica de ensino, quando outros profissionais lecionam aulas de outras áreas de conhecimento que não são as suas de formação. Isso acarreta uma formação de alunos com nível de conhecimento raso, uma vez que os temas não são aprofundados da maneira correta, apenas passado muitas vezes como se encontra no livro didático adotado pela escola.

O aparecer da resolução 2/2015, traz um recorte preocupante para toda educação, não apenas para a área da Geografia, mas para todas as áreas. Ao apresentar as porcentagens de professores de física que lecionam outras matérias como: matemática, geografia, história, e todas as outras disciplinas que tem algum déficit no ambiente escolar.



Fonte: Parecer da Resolução 2/2015.

A porcentagem de 12% de professores de física que lecionam geografia na escola básica, gera alguns questionamentos acerca de problemática como por exemplo: o que o professor formado pensa da função que está tendo que exercer? O que eles pesam sobre formação continuada na sua área específica de formação? Como os conteúdos estão sendo passados para o aluno? Será que estou nivelando/formando os alunos de uma forma superficial? Muitas questões podem ser levantadas a partir desse recorte, porém precisamos também ter um olhar para a formação continuada e preocupada com a educação e o tipo de

ensino que está sendo perpetuado com o notório saber que está tomando conta do ensino da geografia de maneira rasteira e sucinta

SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Por si só, os contextos de estruturação das políticas públicas possuem uma complexa natureza, dadas as constantes relações de poder que se revelam nas tomadas de decisões sobre os rumos da problemática posta em questão durante seu processo de idealização, construção e aplicação. Ao nos debruçarmos sobre as políticas públicas voltadas à melhor organicidade da formação dos professores que atuam no Ensino Básico, o cenário se torna ainda mais complexo.

O presente trabalho parte do pressuposto de que a formação de professores é constituída pela aquisição, desenvolvimento e aprimoração de um conjunto de saberes plurais e dinâmicos (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012) que começam a ser esboçados durante a formação inicial do licenciando e perpassa o processo da formação continuada, constituindo uma importante consideração no que se refere à profissionalização docente.

Nesse sentido, as políticas públicas direcionadas a essas questões são vistas como um recorte dentro de um vasto campo epistemológico que dá base à formação dos professores. Cabe destacar, em relação ao sentido atribuído, que as políticas públicas como campo de disputas (DIÓGENES, 2014) não são intervenções aleatórias e possuem intencionalidades (sejam elas políticas, sociais ou econômicas) que acabam por determinar o discurso e a essência daquilo que se pretende aplicar à realidade norteados pelos princípios de efetivação da lei.

Todas as considerações acima incidem, de forma inevitável, na formação dos professores brasileiros. Em outras palavras, por trás daquilo que entendemos por políticas públicas voltadas à formação de professores, há um projeto de estabelecimento, ou renovação, da função social do professor, envolvendo questões como: qual o papel da docência no mundo atual, caracterizado por demandas que ultrapassam cada vez mais facilmente as fronteiras dos territórios? Dentro dos inúmeros e diversos contextos escolares, quais as possibilidades de atuação do professor numa instituição que também está sendo ressignificada no Brasil? Quais os limites de contribuições que o Ensino Superior pode oferecer ao licenciando de forma a habilitá-lo a responder os questionamentos anteriores?

Numa primeira aproximação em direção às políticas públicas que versam sobre a

formação de professores, constata-se o esforço do Conselho Nacional de Educação (CNE) em garantir, no século atual, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) às instituições de Ensino Superior para seus cursos de licenciatura, constatados a partir da verificação dos seguintes documentos: Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Cabe aqui retomarmos o que foi dito anteriormente e reafirmar a dinamicidade da formação de professores e relacioná-la à necessidade de constante revisão daquilo que se está pensando sobre essa formação. Inseridas dentro dessa reafirmação estão inúmeras problemáticas, entre elas estão as determinações verticais de caráter econômico e cultural que incidem na educação nacional e na formação de professores que, por sua vez, é pensada segundo critérios estabelecidos por interesses que não servem às necessidades educacionais do território; envolvendo importantes reflexões sobre o papel do financiamento do Banco Mundial, por exemplo, na educação brasileira.

Entretanto, o que pretendemos destacar aqui, longe de pensarmos a formação de professores dissociadas das questões levantadas anteriormente, é a perspectiva de interpretação desenvolvida na obra de Tardif (2014), onde o autor entende a formação profissional dos professores num quadro relacional entre os saberes, as identidades e os contextos históricos nos quais os docentes estão inseridos. Dessa forma, a análise objetiva destacar avanços e retrocessos dentro das políticas educacionais referidas a partir de uma ótica que considera os seguintes aspectos da prática profissional dos professores: a experiência, a autonomia e a identidade.

O autor começa a obra concebendo os saberes do professor como “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.” (TARDIF, 2014, p. 16)

Uma das maiores contribuições dessa definição está ao conceber e dar ênfase ao professor como sujeito, como um ser epistêmico que através da sua prática cotidiana produz e reproduz conhecimento na instituição escolar. Dessa forma, passamos a transitar de uma dimensão mais coletiva da formação de professores (muitas vezes interpretada como determinista ou vertical), considerando as políticas e a cultura nas sociedades para uma dimensão mais individual e subjetiva, sendo uma relação indissociável que contribui à formação.

No recorte temporal estabelecido para a análise, entendemos que o maior avanço entre o lançamento da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 é o suporte à organicidade da formação. De forma breve,

a segunda surgiu a partir das demandas do PNE (2014-2024), de reuniões da Conae (2010 e 2014), da LDB e da Constituição Federal de 1988, se tratando de uma síntese de orientações que caracteriza o ponto de convergência do documento: a necessidade de repensar a formação. Norteado por princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, pesquisa e gestão de instituições, a Resolução de 2015 procura sistematizar, a nível de orientações ao currículo, a formação dos professores por meio de uma maior organicidade das políticas educacionais, da gestão educacional e dos sistemas de Ensino Básico, IES e pós-graduação; isso estabelece, na teoria, melhores condições de diálogo entre os mecanismos institucionais da formação, facilitando a fluidez das ações.

Esquemáticamente temos:

| Princípios para a formação de professores | | |
|---|--|--|
| Organicidade | Articulação | Valorização |
| Políticas; Gestão; Sistemas de Ensino Básico, IES, pós-graduação. | Institucionalização; Organização do espaço/tempo, normas e recursos pedagógicos; Formação inicial/continuada; PDI, PPI, PPC | Especificidade do trabalho docente: práxis |

Tabela 1: Objetivos da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

A tabela acima expressa a concepção dos autores acerca do que pode significar, em termos teóricos, os objetivos da Resolução para a formação de professores: primeiro, a organicidade e a articulação da formação docente são de caráter institucional e a valorização do docente é consequência dos dois objetivos anteriores; segundo, a organicidade contemplaria aspectos institucionais mais abrangentes em escala espacial (nacional), enquanto a articulação contemplaria aspectos institucionais mais restritos em escala espacial (regional), esta dando abertura à tomada de decisões referentes aos currículos das licenciaturas que levariam em conta peculiaridades das universidades; 3º. O reconhecimento da especificidade está ligado à valorização do docente e traz a articulação entre a teoria e a prática, maior contribuição do documento se levarmos em conta a perspectiva teórica adotada na análise.

É importante destacar que embora o CNE represente um esforço de aprimoramento da formação dos professores a nível superior, as políticas em questão não se bastam por si mesmas para que sejam efetivadas. Segundo Dourado (2015, p. 316):

Articulado a esse processo, como previsto no Plano Nacional de Educação, faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, entre outros, como processos articulados e fundamentais a maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional.

Portanto, a organicidade almejada para a formação é um processo, não um produto acabado e absoluto fornecido pelas políticas públicas. As intencionalidades expressas nos documentos analisados trazem traços de uma mudança no perfil do professor brasileiro do Ensino Básico: as perspectivas de diferentes escalas de organização da formação (organicidade institucional a nível nacional, articulação institucional a nível regional) concorrem para que a efetivação da concepção dos saberes profissionais docentes como realidade social materializada de Tardif (2014) seja incipiente.

Ampliando a problemática da formação docente, encontramos a especificidade das práticas pedagógicas, representada pela relação entre teoria (os conteúdos para o ensino) e a prática que, como defende Pontuschka (2007) deve ser crítica e reflexiva. Segundo a autora:

a pesquisa sobre o ensino de Geografia permite ao aluno o acesso a várias metodologias de ensino e aprendizagem, exercita sua capacidade de fazer opções relativas aos conteúdos e suas didáticas e promove sua capacidade de elaboração própria de novos tratamentos e metodologias no âmbito do ensino da disciplina. (PONTUSCHKA, 2007, p. 99)

Surge, assim, a pesquisa científica como princípio formativo, também defendido pela autora. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 estrutura os cursos de licenciatura em três núcleos: o segundo e o terceiro são focados em aprofundamento dos conteúdos específicos do currículo e dão margem ao desenvolvimento da autonomia durante a formação, propiciado por atividades de pesquisa. As instituições de ensino superior têm sua autonomia garantida durante a construção do currículo das licenciaturas. Nesse sentido, procurando atender a especificidade do conhecimento geográfico, a autora afirma que:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino em Geografia. (PONTUSCHKA, 2007, p. 99)

Da constatação acima deriva a necessidade de tratamento das questões sobre a formação de professores que incidem sobre a aprendizagem dos alunos. É um longo caminho em direção à efetivação da qualidade do trabalho docente que não se encerra na construção das políticas públicas.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Para além de encerrar um debate que se alicerça em aspectos normativos, a compreensão da legislação posta em questão reforça a constante dinamicidade no processo de formação dos profissionais da educação que, por sua vez, faz emergir novas questões sobre a função dada à docência no cenário nacional atual. O presente trabalho é um esforço de análise de dois importantes documentos que delimitam limites e possibilidades para a formação dos docentes brasileiros, não esquecendo da própria natureza interdependente das políticas públicas no âmbito educacional. Dessa forma, as perspectivas de formação são cada vez mais abrangentes e complexas ao considerarmos também debates contemporâneos nacionais sobre o PNE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto precisamos rever não só como os professores estão sendo formados para atuar na sala de aula, mas como as políticas públicas de formação estão contribuindo para alguns retrocessos e precarização e superficialidade da Geografia enquanto disciplina que tem como objetivo formar cidadãos críticos capazes de criticar o meio e as condições impostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes **Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

DIÓGENES, E. Análise das vases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

DOURADO, L. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>.

PIMENTA, S (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8° ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PONTUSCHKA, N.; TOMOKO, P.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1° ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, T. **Saberes docentes e formação profissional**. 16° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA VIA RESOLUÇÃO Nº 2 CNE/CP DE 2015: INOVAÇÕES E DESAFIOS

Josias Ivanildo Flores de Carvalho
josias-ivanildo@hotmail.com

Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com

Laryssa de Aragão Sousa
larivuska.a.s@hotmail.com

Valdemira Pereira Canêjo de Andrade
valcanejo21@gmail.com

Otávio Cezar Juliano de Souza
jullianosouza9@gmail.com

INTRODUÇÃO

É de extrema importância a discussão sobre a Resolução nº 2 CNE/CP de 2015 para a formação de professores, haja vista que desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996 os processos de formação de professores para a atuação na Educação Básica passaram e estão passando por aperfeiçoamento para que a formação dos docentes seja mais significativa frente as demandas atuais que perpassa a profissão.

Vislumbra-se também que os cursos de Licenciatura em Geografia existentes no território brasileiro devem realizar discussões coletivas a respeito das novas alterações realizadas nas normas para a organização e posterior formação dos atuais e futuros professores de Geografia nas modalidades de formação inicial e contínua. Diante disto, este artigo tem como objetivo central apresentar uma reflexão crítica a respeito da supracitada resolução para a formação de professores e como objetivos específicos apresentar as inovações e os desafios para formação de professores de Geografia e demais licenciaturas no cenário das políticas educacionais e da educação geográfica.

Para atingir os objetivos elencados acima adotou-se a pesquisa qualitativa como caminho metodológico, pois como pontua Minayo (2009) permite ao pesquisador analisar fenômenos que raramente podem ser quantificados dado suas especificidades, assim foram empregados os procedimentos de levantamento documental e o aprofundamento teórico em

especialistas da temática central apresentado neste estudo.

Comprova-se de antemão que os paradigmas da pesquisa, da extensão e da iniciação à docência ganharam destaque nesta nova resolução aprovada em 2015, como também a exigência que os cursos de Licenciatura Plena no Brasil devem ter duração mínima de 8 (oito) semestres e 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico em sua estrutura curricular. É averiguado que nesta resolução existe uma tentativa de articulação das políticas educacionais para a formação de professores em suas diferentes modalidades e posterior melhoramento da Educação Básica Pública no intuito de maior organização dos trabalhos desenvolvidos nas diversas instâncias administrativas do Estado-Nação brasileiro.

Nota-se também que como desafios a referida resolução deixa a permanência dos cursos de formação pedagógica para os não licenciados e a formação de segunda licenciatura para professores que já possuem uma formação específica, que em nosso entendimento não contribuem efetivamente para a profissionalização da docência e muito menos para a valorização das licenciaturas no rol das profissões existentes.

Este artigo proporcionará aos seus leitores uma primeira aproximação com a nova resolução, bem como, permitirá que os cursos de Licenciatura em Geografia façam um debate coletivo com alunos, professores, escolas e técnicos da educação para a construção da nova estruturação dos cursos de Geografia que ultrapassem as antigas reformas que na prática só modificaram a ordem das disciplinas na grade curricular do curso ou a exclusão de disciplinas. Acredita-se que os paradigmas inovadores que estão na estrutura da nova resolução devem ultrapassar a burocracia acadêmica e os desafios existentes nela devem ser debatidos e modificados a partir das especificidades de cada departamento de Geografia do nosso território.

A RESOLUÇÃO Nº 2 CNE/CP DE 2015 PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Visando aperfeiçoar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de professores, foi construído um novo documento para estabelecer as diretrizes curriculares obrigatórias que os cursos de licenciatura devem adotar para a formação de professores na contemporaneidade. Assim, por meio da Resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015, o Ministério da Educação - MEC, com o Conselho Nacional de Educação – CNE e o seu Conselho Pleno – PL, aprovaram a referida resolução por unanimidade, guiando-se pelo Parecer CP/CNE 2/2015. Que a partir de então, deverá estar presente e ser praticada no projeto político pedagógico - PPP das instituições públicas, privadas, filantrópicas, etc.,

que possuem cursos de licenciatura, sempre em parceria com as redes de educação.

Faz-se necessário esclarecer que a nova resolução segue as recentes políticas de governos elaboradas e apoiadas pela esfera federal, através do MEC, como: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a Lei de nº 11.738 que estabelece o Piso Nacional dos Professores da Educação Básica, a Política de Valorização do Magistério da Educação Básica, entre outras, que conduzem a compreensão que a nova resolução de nº 2 de 2015 do CNE, busca uma articulação dos programas, das modalidades de formação de professores (inicial, contínua, segunda licenciatura e formação pedagógica para graduado não licenciado), das leis, das esferas governamentais federal, estadual, distrital e municipal para a consolidação de um projeto de educação de qualidade em seus diferentes níveis, modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância, e nas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) tendo o professor como um ator fundamental nesse novo projeto.

Neste sentido, Dourado (2015) esclarece que a nova resolução está de acordo com a articulação pretendida entre as DCNs e o PNE, mais especificamente com as seguintes metas:

[...] especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. (DOURADO, 2015, p. 301).

Com isto, a resolução em questão não contempla apenas a formação inicial em nível superior, mas contempla ao mesmo tempo os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, além de abarcar a formação contínua dos profissionais do magistério da Educação Básica e a sua valorização, que nestes aspectos inova. Assim, reafirmando o entendimento que as políticas educacionais que tratam da formação de professores não devem ser entendidas de forma separadas, mas sim, articuladas e respeitando suas particularidades dentro do objetivo maior - a formação de qualidade dos professores da Educação Básica e posterior ensino de qualidade nas redes de educação pública, dentro do viés da cooperação e colaboração.

Ao mesmo tempo, que permite o levantamento de questões - Por que realizar a formação pedagógica para graduados em curso de bacharéis? Ainda estão reproduzindo a concepção que a licenciatura deve ser segunda opção? Com relação aos bacharéis: nada deu certo no mercado de trabalho vamos ser professores? Não estão sendo contraditórios em

alguns momentos na elaboração e aprovação desta resolução? Por que não investir mais na busca de jovens para a formação inicial em licenciatura? Por que não buscar os recém-formados das diversas licenciaturas que não se sentem valorizados para exercer a profissão diante das péssimas condições de trabalho e de salário? Essas são algumas perguntas que permitem questionar a complexidade existente na formação de professores para a Educação Básica como um todo e mais especificamente na formação de professores nas licenciaturas ditas estratégicas e que possuem demanda de professores.

Neste sentido, inúmeros são os esclarecimentos utilizados para a permanência dessas modalidades de cursos na nova resolução de 2015. A principal justificativa, apresentada no Parecer CP/CNE de nº 2/2015, é um estudo desenvolvido pelo INEP em 2015 sobre o Perfil da Docência no Ensino Médio regular, que constatou a falta de professores atuando nas escolas da Educação Básica Pública, com licenciatura específica em física, matemática, química, biologia, etc. Que no entendimento (FREITAS, 2007, p. 1207) não deve ser entendido como um problema conjuntural e nem emergencial, mas é sem dúvidas um problema estrutural e crônico, “produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores”.

A nova resolução estabelece que os cursos de formação pedagógica terão o prazo de cinco anos para serem extintos ou reavaliados, respeitando as características de cada curso, mas sabendo da existência de uma grande demanda em algumas áreas do conhecimento, o prazo estabelecido no parecer e na resolução não será suficiente para extinguir essa modalidade de formação de professores no Brasil. Nesta perspectiva, o parecer e a resolução permitem que permaneça a concepção que as licenciaturas e a profissão do professor é apenas a última opção dentre as profissões, em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e escasso. Assim, não representando um avanço neste quesito, mas sim, a permanência da concepção que a licenciatura é apenas uma formação complementar para os bacharéis. Faz-se necessária, a tomada de medidas mais rígidas no que diz respeito a valorização dos professores por parte dos governantes e pelo Estado-Nação em forma de políticas públicas educacionais, que ultrapassem os discursos e a política escrita.

Levanta-se também questionamentos quanto aos cursos de segunda licenciatura presente na nova resolução – por que continuar incentivando cursos de segunda licenciatura? Por que não remanejar os professores para as suas licenciaturas específicas e abrir concurso público para as áreas que necessitam de professores? Entende-se que ao permitir cursos de segunda licenciatura contribui para a precarização do trabalho docente, uma vez que, parcela

expressiva dos docentes que prestam concurso para sua área de formação, ao tomarem posse são obrigados a assumir disciplinas para a qual não possuem licenciatura específica para exercer a profissão. Além do que, incentiva que os professores que possuem mais de uma licenciatura cumpram jornada de trabalho dupla, tripla e até quem sabe uma quarta jornada de trabalho na pretensão de ganhar um salário extra para manter um padrão de vida mínimo.

Na nova Resolução de nº 2 de 2015 do CNE/CP, é verificado que uma das questões não contempladas na Resolução de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 e fonte de vários debates entre os especialistas da área educacional e os proprietários de instituições particulares de Educação Superior com fins lucrativos, no que cabe a ampliação da duração mínima dos cursos de licenciatura e a sua carga horária mínima exigida. Na Resolução de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, o tempo mínimo exigido era de 3 anos e 2.800 horas mínimas, ou seja, era possível formar um licenciado em apenas 3 anos (seis semestres), onde as faculdades particulares de curso presencial e a distância mais executavam este tempo mínimo. Objetivando atrair mais alunos, pelo fato de obter um título em nível superior em apenas 3 anos, em relação as universidades públicas que os cursos de licenciatura tem duração de no mínimo 4 anos (oito semestres).

Neste sentido, a atual Resolução do CNE/CP de nº 2, de 1º de julho de 2015, buscou unificar o tempo mínimo para a formação de professores em curso de nível superior, estabelecendo a duração mínima de 4 anos (oito semestres) e acrescentando mais 400 horas aula, perpassando para 3.200 horas e não mais 2.800 horas. Uma vez que, os cursos de licenciatura em Pedagogia já possuem carga horária mínima de 3.200 horas, por meio da Resolução CNE/CP de nº 1, de 15 de maio de 2005, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais deste curso, em seu artigo 7º. Desta forma, haverá cursos que devido ao aumento da carga horária poderá possuir entre nove e dez semestres dependendo das características específicas de cada instituição, do departamento de licenciatura e do PPP dos cursos. Desta maneira, as DCNs de nº 2 de 2015 estruturou da seguinte forma a carga horária dos cursos das demais licenciaturas:

[...] 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, **em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos**, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - **pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;**

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, **por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.** (BRASIL, 2015, p. 11. Grifo do autor).

É bom frisar, que nesta resolução em vigor, fica estabelecido claramente que os licenciandos deverão enriquecer seu currículo na formação inicial participando de programas de iniciação à docência, iniciação à pesquisa, extensão, programas de residência docente, monitoria, entre outros, que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições e de seus respectivos cursos de licenciaturas deverão contemplar. Desta feito, averigua-se a inclusão de uma nova cultura na formação de professores, baseado nos princípios do ensino, da pesquisa e da extensão que valorizam os professores e lhes permitem pesquisar e refletir suas práticas, suas metodologias, seus conteúdos e a complexidade do ensino e da Educação Básica em tempos que a escola perpassa por grandes transformações tecnológicas, sociais, culturais e de identidade.

Ao aprofundar a análise das DCNs de 2015 em comparação com a sua antecessora de 2002, fica evidente que a atual aborda elementos mais detalhados dos conteúdos que devem ser ensinados nos cursos de formação de professores, bem como o que os egressos devem ter apreendido ao longo de sua formação acadêmica inicial, trazendo elementos para a consolidação de uma política de valorização dos professores da Educação Básica, da necessidade de formação continuada, etc., por meio dos seguintes capítulos: I Das Disposições Gerais, II Formação dos Profissionais do Magistério para Educação: base comum, III Do (a) Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada, IV Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, V Da Formação Inicial do Magistério da Educação em Nível Superior: estrutura e currículo, VI Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério e VIII Das Disposições Transitórias.

Pode-se afirmar que no Parecer de nº 009/2001 e no Parecer 27/2001, que deu origem a Resolução de nº 1/2002 pretendeu-se formular um documento que possibilitasse a construção e a efetivação de cursos de licenciatura com identidade própria, que rompesse com o modelo de formação de professores para a Educação Básica baseado no modelo 3+1, onde os graduandos cursavam três anos de formação específica de uma ciência e posteriormente o último ano em formação pedagógica que lhes davam habilitação para exercer o magistério nas instituições de ensino, não havia uma ligação destes saberes. A licenciatura era concebida

como um apêndice dos cursos de bacharelado que historicamente possuem mais prestígio e valorização social.

Objetivando problematizar a discussão sobre a nova resolução em comparação com a Resolução de 2002 do CNE/CP, recorre-se a Nunes (2017) que realizou um estudo na pretensão de verificar se a nova resolução de nº 2/2015, rompeu com a ideia de competências que permeou a elaboração da antiga Resolução CNE/CP de nº 1/2002, que foi alvo de críticas da comunidade educacional ao trazer esse princípio na formação de professores para a Educação Básica, segundo a própria autora.

A estudiosa chegou à seguinte conclusão:

Ao proceder à leitura global do documento, verificamos, sem muito esforço, que, no discurso dos enunciadores, há omissões de expressões, relacionadas ao paradigma das competências, que marcam os textos curriculares produzidos no contexto da reforma da política curricular que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990. Não há, por exemplo, proposições como “constituição de competências”; “desenvolvimento de competências”; “aquisição de competências”; “aprendizagem por competências”; “avaliar as competências” entre outras, que são repetidas inúmeras vezes nos discursos oficiais que normatizam os cursos de licenciatura desde 2001 (NUNES, 2017, p. 20).

Com esta averiguação, entende-se que mesmo a nova resolução avançando em alguns requisitos, baseando-se em seu parecer de 2015, não conseguiu romper com a concepção de competência existente nos pareceres 2001 e na resolução de 2002. Nunes (2017) esclarece que:

Percebemos que o Parecer de 2015 mantém, até certo ponto, uma relação dialógica de desacordo com o de 2001, mas não para negá-lo totalmente; antes, para ampliá-lo, já que apenas o “domínio dos conteúdos básicos” é insuficiente para o perfil almejado após a institucionalização do modelo proposto (NUNES, 2017, p. 28).

É por meio deste entendimento, que percebe-se que as mudanças realizadas no novo parecer e na nova resolução de 2015, assegura uma formação que tenha na prática e no contato com o meio profissional do futuro professor uma das inovações para a efetivação de professores mais familiarizados com o ambiente escolar, seus dilemas e propondo soluções, através da investigação, da reflexão e da pesquisa que colabore para a superação de dificuldades encontradas na sala de aula e na escola, que estavam presentes no Parecer de nº 009/2001 e na Resolução 2/2002, mas que foram ampliados e atualizados. Para (NUNES, 2017, p. 23) “como conhecimento construído na e pela experiência, “em situação”, acabam incorporando também (ao menos em parte) o conceito da “simetria invertida” presente no mesmo Parecer”.

Nunes (2017) continua afirmando:

Na análise, constatamos que os enunciadores do Parecer CNE/CP n. 2/2015 não pronunciam o termo “competência”. Até mesmo a expressão “competências e habilidades”, amplamente utilizada nos discursos oficiais, foi alterada para “informações e habilidades”, em algumas situações, e “conhecimentos e habilidades”, em outras, fato que sugere uma orientação polêmica, percebida também na omissão de termos ligados ao paradigma das competências.

Nota-se que a não permanência de concepções ligadas ao paradigma das competências, é uma tentativa de não compreender a formação de professores apenas pela simples transposição didática, mas compreendê-la, como um fenômeno crítico, aberto, holístico e que poderá conter influências de várias correntes pedagógicas, filosóficas, econômicas, entre outras que perpassam o campo da formação de professores, das políticas educacionais, e da educação como um todo. A questão é, que haverá estudiosos da educação que poderão fazer apontamentos sobre a permanência do paradigma das competências, como haverá outros que o negarão na nova resolução.

É constatado que no Parecer de nº 1/2015 e na nova Resolução de nº 2/2015 os estágios obrigatórios, não são mais estabelecidos a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura, que na compreensão de Barretto (2016) fica a decisão para as instituições formadoras e os cursos de licenciatura, algo que no entendimento da estudiosa não ajuda na política de formação de professores, pois as instituições poderão colocar os estágios desde o início do curso ou em sua segunda metade. Neste aspecto, não favorecendo na organização de uma base comum nacional e regredindo nos avanços alcançados em relação aos estágios por meio do Parecer 27/2001, que estabelecia sua execução na segunda metade dos cursos de licenciatura.

Verifica-se que as DCNs de 2015 para a formação de professores da Educação Básica possui uma concepção sistêmica para o funcionamento, a estrutura, o currículo, os programas e projetos desenvolvidos, para com a Educação Básica e sua ligação com a Educação Superior, evoluindo também neste processo sistêmico a criação e efetivação de uma cooperação entre os municípios, os estados, o distrito federal e a União, com a participação da família e da sociedade civil e suas respectivas organizações representativas. Dourado (2015) ao realizar um estudo sobre a nova resolução chegou ao seguinte entendimento para a mesma com relação a cooperação e a visão sistêmica pretendida na formação de professores para a Educação Básica a partir da Resolução de nº 2/2015:

Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio

da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns (DOURADO, 2015, p. 315).

Observa-se que no sentido da cooperação e da institucionalização da nova resolução Dourado (2015) pontua que outros aspectos presentes na resolução e no debate da educação poderão ser articulados e superados, a exemplo, da relação teoria e prática, que é bem evidenciada na mesma, como também uso da interdisciplinaridade para a formação de professores e posterior prática profissional. Questões estas que estão no bojo das discussões científicas e escolares para a formação inicial e contínua de professores, que pretendem atender as demandas que as escolas necessitam na contemporaneidade, possibilitando com isto, um posterior ensino de qualidade e transformador de realidades sociais, socioambientais, socioeconômicas, socioculturais, entre tantos outros temas que permeiam o ensino e a profissão de professor. Dourado (2015) continua assim:

Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores (DOURADO, 2015, p. 315).

A presente resolução apresenta sua completude e inovação ao abordar questões específicas para a formação de professores nas modalidades inicial e contínua para a educação escolar indígena, quilombola e do campo, por meio do capítulo 1º, em seu inciso 7º, constante nos artigos 1º e 2º, como verifica-se:

[...] deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica [...] a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Assim, abarcando povos e culturas específicas, que historicamente são excluídos das diretrizes educacionais para a formação de professores da Educação Básica, este feito deve-se aos inúmeros estudos científicos realizados nos últimos anos e as garantias legais adquiridas desde a CF/1988, que a construção e a aprovação do parecer e da referida resolução em 2015, buscou legitimar.

As DCNs de 2015 estabelece em seu capítulo II algumas características que os cursos

de licenciaturas deverão assegurar na formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica a partir da base comum nacional. Em outras linhas, realiza um direcionamento aos cursos de licenciatura, por meio de princípios que deverão permear a formação de professores a partir da aprovação das DCNs de 2015 que leva em conta o seguinte:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Assegurando assim, a efetivação de uma base comum nacional no que diz respeito a formação dos professores para a Educação Básica. Esta base comum, estabelece questões fundamentais para que os cursos de licenciatura possuam uma identidade própria e não um curso a parte, a exemplo, do artigo 8º, presente no capítulo III que expõem alguns princípios éticos da profissão docente, a exemplo: “[...] I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica [...]”, apresentando desta forma, o sentido profissional que é dado aos professores da Educação Básica e não contemplada com detalhes na resolução de 2002 do CNE/CP.

Freitas (2007) em seu estudo traz indicações para a construção de uma base comum nacional, que averigua-se na nova resolução do CNE/CP de 2015 para a formação de professores, compreendendo que as críticas realizadas ao documento anterior foram levados em conta e permitiu a aprovação de um novo parecer e de uma nova resolução, que defende uma política global na formação de professores para a Educação Básica. Assim, nota-se que os princípios defendidos por Freitas na perspectiva sócio-histórica e que segundo a autora atende as demandas atuais, devem implicar:

1) Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada; 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada; 3) **o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de**

políticas de formação e valorização profissional (FREITAS, 2007, p. 1220-1221. Grifo do autor).

Neste contexto, é averiguado que a medida tomada pelo Conselho Nacional de Educação em designar a Comissão Bicameral de Formação de Professores, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, para realizar estudos e ouvir os diversos indevidos da sociedade organizada, das entidades representativas dos professores, dos proprietários de faculdades e das universidades públicas, levou a um novo debate e a construção de um parecer e de uma resolução que compreende a formação de professores como algo de fundamental importância, que necessita ouvir seus fazedores e suas entidades representativas através dos fóruns que devem fazer parte da nova cultura de formação de professores, como expresso na Resolução de nº 2/2015. Já que segundo Freitas (2007) os inúmeros debates realizados pelas entidades e pelos os especialistas em formação de professores tinham sido ignorados pelo MEC na construção das políticas educacionais até então.

A resolução em questão é deliberativa ao estabelecer que modelo de formação de professores para a Educação Básica faz-se necessária para conseguir atingir um padrão de qualidade na Educação Básica Pública e na formação dos professores que atuarão nos sistemas de educação. Pautados na concepção, que a educação é um processo emancipatório e em permanente exercício, que a educação deve levar em consideração as especificidades dos indivíduos e dos locais de atuação, na necessária articulação da teoria e da prática, tanto nos processos de formação de professores como nas futuras práticas dos licenciandos, no reconhecimento das especificidades do trabalho dos professores, como também no entendimento que a formação de professores para Educação Básica é algo complexo, não estático e não descontextualizado dos acontecimentos sociais atuais e históricos (BRASIL, 2015).

As inúmeras mudanças propostas com a Resolução de nº 2 de 2015 vai necessitar de maiores recursos financeiros nas secretárias municipais de educação, nas secretárias estaduais de educação, na secretária distrital de educação, no próprio ministério da educação, e nas universidades públicas, posto que a referida resolução estabelece que 40% das vagas em cursos de licenciatura deverão estar nestas instituições, a partir disto (DOURADO, 2015, p. 316) afirma que deve-se “garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação” em sintonia com a meta 20 do PNE 2014-2024 que estabelece 10% do PIB para a educação no final do decênio. Mas, como verificado na própria resolução não estabelece de qual fonte orçamentária virá os novos recursos para a implementação dessa

nova cultura de formação de professores para a Educação Básica, sendo este um dos quesitos que preocupa Barretto (2016) na nova resolução do CNE.

Dourado continua a colaborar com este pensamento ao esclarecer que é um desafio colocado no campo da formação:

Importante destacar que novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, em especial, **as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas novas DCNs [...]** (DOURADO, 2015, p. 316. Grifo do autor).

Compreende-se que esta nova resolução não coloca apenas desafios ao campo da formação de professores, mas em todos os campos envolvidos nos processos de formação de professores para a Educação Básica. Reafirmando a complexidade existente para a melhoria da profissão de professor, sua formação inicial e contínua, e sua intrínseca ligação com as políticas educacionais locais, regionais e nacionais para a consolidação da institucionalização dos diversos aspectos da educação brasileira de forma sistêmica e orgânica.

A questão da formação de professores para a Educação Básica não é um tema recente nas discussões teóricas, no cotidiano dos profissionais da educação e da sociedade, haja vista que, a educação é um setor estratégico para um crescimento e posterior desenvolvimento de um país. Partindo deste entendimento (DOURADO, 2015, p. 304) contribui com a seguinte afirmativa: “É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Desse modo, a formação de professores sofreu/sofre interferências legais de vários setores da sociedade, que em alguns momentos foram benéficas e em outros estagnaram a formação destes profissionais.

Estes apontamentos fazem-se necessários, posto que as leis, decretos, resoluções, diretrizes, etc., só poderão ter significado no campo da prática, nas redes de educação que formam o sistema educacional brasileiro, por meio de seus fazedores (professores, alunos, governantes, familiares, entidades educacionais e a sociedade civil como um todo), pois tais mecanismos legais apenas realizam direcionamentos, abrem alguns caminhos e estabelecem normas mínimas, que receberão entendimentos diversos no campo da execução (prática).

Assim, os sujeitos envolvidos e atingidos pela “nova” DCNs devem ter conhecimento das renovações realizadas no campo legal e buscar praticar dentro de sua realidade, uma nova cultura de formação e de educação por meio de seus departamentos de formação de

professores, em suas universidades, nas faculdades, nos cursos de licenciatura e escolas.

Haja vista, que não existe transformação sem ação. Ação que necessita de coragem e colaboração entre os envolvidos nos processos de formação de professores para Educação Básica em suas modalidades estabelecida pela DCNs de 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a resolução constatou-se que alguns elementos foram valorizados para a formação dos professores desde sua fase inicial até sua formação contínua como os princípios da iniciação à docência, da pesquisa e da extensão que devem fazer parte da formação dos professores, estes princípios deixam desafios para os formadores de professores, posto que na maioria dos cursos de licenciatura em Geografia e nas demais licenciaturas os formadores de professores possuem uma formação bacharelesca conforme Santos (2016) que não dialoga com as necessidades dos cursos de licenciatura e muito menos com as necessidades atuais das escolas.

Com isto, acreditamos que os princípios da colaboração e da cooperação que permeiam a resolução de 2015 é sem dúvidas um mecanismo para superar os desafios existentes na/para a formação de professores na contemporaneidade, dado que por se tratar de uma profissão de extrema relevância social os envolvidos nos processos formativos devem fazer uso do diálogo, da reciprocidade e do respeito, como das diferenças epistemológicas, teóricas, sociais, culturais, identitária e da estrutura administrativa e econômica que forma o Estado-Nação brasileiro no intuito de formar bem os futuros e atuais professores para a Educação Básica Pública tendo como objetivo central a qualidade da educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos do nosso país, haja vista que a transformação social que tanto buscamos deve perpassar também pela sala de aula.

Evidencia-se que a referida resolução vem (re)significar “o modo” de formar professores para a atuação na Educação Básica frente aos desafios contemporâneos da escola e da universidade, porém por se tratar de uma política escrita é de extrema importância que os autores executores da prática realizem esforços para que a supracitada resolução ultrapasse os limites impostos pelo sistema político dos representantes públicos.

Esta assertiva se faz necessária diante da postergação que a resolução sofreu no MEC, através Conselho Nacional de Educação – CNE, utilizando como justificativa os pedidos das entidades representativas das universidades e da sociedade acadêmica mobilizada, ou seja, na sua primeira versão a Resolução CNE/CP nº2/2015 estava estabelecido o prazo de dois anos para os cursos cumprirem as novas alterações, assim, em 2017 era para os cursos já estarem

organizados a partir da nova resolução. No entanto, não cumpriram o prazo e pediram mais um ano, ou seja, até 2018 para se adequar via Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Sabe-se que este prazo não foi cumprido e provavelmente será necessário mais um adiamento do tempo estabelecido para que todos os cursos se enquadrem na nova resolução de 2015.

Toda mudança traz consigo incertezas e desafios. E com as mudanças pretendidas pela nova Resolução CNE/CP nº2/2015 não seria diferente, ao tratar da formação de professores estamos diante de um objeto complexo e dinâmico próprio da dialética que nos permite discutirmos a formação dos professores de Geografia no campo da formação de professores, das políticas educacionais e da educação Geográfica. Assim, as inovações e os desafios existentes devem ser encarados pelos cursos de Geografia e demais licenciaturas objetivando (re) significar a formação de professores para além da política escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 9 DE AGOSTO DE 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19/08/2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30/05/2018.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008, que estabelece o Piso Nacional para o Magistério da Educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 28/03/2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **PARECER N.º: CNE/CP 009/2001a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso: 11/06/2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **PARECER N.º: CNE/CP 27/2001b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 12/06/2018.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05/05/2018.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:

05/05/2018.

BARRETO, E. S. Mesa 02: “Formação de professores: cenários políticos”. In (org.) **III Congresso Nacional de Formação de Professores XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. UESP, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEZVBSkTWfc>. Acesso em: 10/06/2018.

DOURADO, F. L. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/06/2018.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/06/2018.

MINAYO, S. C. M. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

NUNES, J. A. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (56.1): 9-35, jan./abr. 2017.

SANTOS, F. K. S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. **GEOUSP (Online)**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 142 – 159, jan./abr. 2016.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE ENSINO PARA A PAISAGEM URBANA CONTEMPORÂNEA

*Marlene Macario de Oliveira
marlene_macario@yahoo.com.br*

*Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Há uma preocupação secular na Geografia, em relação às dicotomias Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional; descaso de práticas cartográficas; da relação teoria e prática, notoriamente, no ensino dessa disciplina na Educação Básica. Essas dicotomias são resultantes de transposições tecnicistas/ mecanicistas construídas num outro tempo, num outro espaço, e que produziu dilemas, os mais diversos - políticos, econômicos, socioculturais e ambientais.

Os pressupostos de origem tecnicista/mecanicista influenciaram o ensino da Geografia na Educação Básica, na licenciatura e na definição dos currículos escolares. Já, as transformações contemporâneas nos diversos âmbitos da sociedade, exigem uma investigação pormenorizada por parte dos que pesquisam os conhecimentos intersubjetivos que são construídos e constroem as paisagens.

Os desafios são apresentados aos docentes na formação de professores, em especial, para os que lecionam nos estágios curriculares supervisionados: de um lado, a presente racionalidade técnico-instrumental na ação dos docentes no decorrer do curso de licenciatura em Geografia; de outro lado, as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em discussão desde 2015. Associa-se a esses desafios a articulação com a Educação Básica para que os sujeitos em formação possam consubstanciar as suas práticas: política, ética e emancipadora, enfrentando os dilemas contemporâneos da educação no espaço geográfico, sobremaneira, os do ensino da disciplina.

A atividade desenvolvida no estágio curricular supervisionado em Geografia possibilita nortear um ensino reflexivo-crítico envolvendo a perspectiva da interdisciplinaridade, conflitividade e negociação, possível, por meio do diálogo entre a interioridade/individualização da ação dos sujeitos e a exterioridade das condições do espaço

geográfico, mobilizando saberes e ações, possibilitando a construção de outros conhecimentos, contributivos na formação de outras paisagens.

REPRESENTAÇÕES DE ENSINO E O SABER-FAZER DOCENTE

Os docentes que idealizam e materializam as ações que estabelecem entre si e com o mundo constroem o seu saber-fazer mediatizados pelo trabalho, pelas relações sociais, pela história, pela cultura e pela política, de tal forma que influenciam as diferentes representações de ensino, portanto, a atividade docente no estágio curricular supervisionado supõe situar as tensões entre hegemonia/antagonismo que, constantemente, se subjetivam nas ações dos sujeitos no âmbito das universidades e escolas, como também, convocam para as emergentes forças sociais pautadas na reflexividade crítico-política, disponíveis e interessadas em protagonizar a educação.

Com efeito, vale situar o movimento dos estudiosos que se interessaram pela profissionalização e pela prática dos docentes, tais como Shulman (1987); Schon (1995); Nóvoa (1991; 1992); Zeichner (1993); Contrera (2002); Tardif (2002); Tardif & Lessard (2005); Gauthier (2006) demonstrando interesse na compreensão da multidimensionalidade que vem constituindo a ação docente no processo educacional com a finalidade de torná-la objeto de estudo, em virtude de sua centralidade nos processos de mudanças urgentes no cenário educacional, em especial, as que se referem à formação de professores para conquistas e avanços nas práticas formativas, na profissionalização docente e na consolidação de uma Teoria do Ensino. No Brasil destacam-se os estudos de Freire (1996); Therrien (1993; 1997); Pimenta (1998); Cunha (2004; 1998); Santos (2012; 2011); Almeida & Biajone (2007); Ramos (2010); Ramalho; Nunes e Castro Crusóé (2014).

Cunha (2006a; 2006b; 1998), em estudos já publicados sobre a docência universitária, afirma que o professor tem sido o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem procurado produzir conhecimentos sobre as suas respectivas práticas pedagógicas que ultrapassem as fronteiras de suas desejáveis qualidades. Segundo a autora, os saberes, conhecimentos e competências necessárias ao exercício docente poderiam ocupar lugar de destaque no movimento de profissionalização.

Se as crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade perpassam a universidade e a docência, eventualmente, os enfrentamentos cotidianos emergem no que diz

respeito ao conhecimento, a ciência e as ações no mundo²⁵. Cabe lembrar o modelo adotado pelas antigas Faculdades de Filosofia dos anos 1930²⁶, alicerçado na racionalidade técnica, perseguiu o típico “modelo 3+1” na organização curricular das licenciaturas, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático (psico) pedagógicas. Entretanto, alguns professores adotaram diferentes pressupostos teóricos durante a realização do seu trabalho, formando uma consciência sobre o próprio exercício da docência.

Para Perez Gomez (1998, p. 362) na atividade docente “não há uma recusa generalizada e a priori da utilização da racionalidade técnica, em qualquer situação da prática educativa (...) deveria se pensar que, numa tarefa reflexiva e artística, certas aplicações concretas, de caráter técnico tem espaço” (*sic*). E mais adiante reforça “a formação do professor/a se baseará, prioritariamente, na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (p. 363).

Pinheiro (2006) e Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007) afirmam que a manutenção do *status quo*, instituído pela lógica hegemônica, desarticula a formação acadêmica e a prática docente. Assim sendo, implicam sobre os saberes no contexto prático, interpelando concepções e ações, ora fragmentadas, ora especializadas, ora reflexivas, e/ou hibridizações rizomáticas²⁷. O tema é confrontado com as atuais Reformas Educacionais estando presente nos debates acadêmicos das entidades científicas e profissionais, requerendo aprofundamento da reflexão acerca da sua natureza e dos objetivos nos cursos de formação dos profissionais do ensino.

Conforme lembra Schön (1995) o que está acontecendo na educação reflete o que está acontecendo nas demais áreas da sociedade: uma crise de confiança no conhecimento profissional. Crise centrada no conflito entre o saber e a reflexão na ação dos professores, mas que manifestam o contexto de sua produção socioespacial, “quer seja pelos conteúdos e currículos que negociam, e/ou por sua inserção na complexa teia tecida por conceitos e práticas, preceitos e dogmas, discursos e interdições discursivas” (OLIVEIRA, 2014, p.40). As pretensões para “esgotar” o problema são desafiadoras, mas, cabe ressaltar, como propõe

²⁵ Sobremaneira, as marcado pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, da verdade pronta. Conferir Santos (1998); Fernandez (1998); Ricouer (2000); Santos (2004) e Laclau (2011 e 2014).

²⁶ e que se seguiu por um certo nível de centralidade urbana com as criações dos cursos de Geografia na Universidade de São Paulo (1934); da Universidade do Distrito Federal (1935); e da Universidade do Brasil (1939), período considerado como da institucionalização da Geografia universitária no Brasil. Cf. Vivian Fiori (2012)

²⁷ Conferir Perez Gomez (1998); Lopes (2006); Southwell (2008); Silva (2011 e 2012); De Alba (2014); Oliveira e Santos (2016).

Nóvoa (1992), que o diálogo e a troca de experiências considerando a partilha de saberes, são fundamentais para consolidar saberes emergentes da prática docente, sobretudo, quando se deseja uma aproximação com os conteúdos e a(s) cultura(s) vividas e/ou locais, no que diz respeito a suas identidades e aos pertencimentos geográficos. Conforme Pérez Gómez (1998)

O professor sob múltiplas pressões e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para planejar na medida do possível o curso do ensino. A maioria destes recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito, implícito e, embora possam se explicar e se tornar conscientes mediante um exercício de meta-análise, sua eficácia consiste em sua vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semiautomático, uma vez consolidado no pensamento do professor... não é um conhecimento “puro”, é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência. O ensino, assim, comunicativo, envolve tomada de decisão e ação (PEREZ GOMEZ, 1998, p. 369).

Desse modo, o movimento sobre a profissionalização do trabalho docente nos fornece pistas para compreender as representações de ensino e /ou as suas intencionalidades políticas, assim como, a reflexividade mobilizada na ação dos professores em cursos de licenciatura. Esse movimento cresceu significativamente nas últimas décadas, sobretudo, a partir da década de 1980, relacionado ao movimento reformista da Educação Básica em países da América Anglo-Saxônica (Estados Unidos e Canadá); na Austrália; na Europa: Inglaterra, Bélgica, França e Suíça e, posteriormente, na América Latina.

A multidimensionalidade dos saberes/racionalidades nas práticas dos docentes (Quadro 1) reconceptualizam os saberes da tradição, sobretudo, daquelas sob diferentes perspectivas: acadêmica, técnica, prática e, de reconstrução social²⁸. Desta feita, urge compreender o ensino como uma atividade em situação complexa (saberes das áreas de conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos, saberes da experiência) em que estão presentes vários campos do conhecimento: pedagogia e de outras áreas que se ocupam da educação (filosofia; sociologia; psicologia), o da didática e os das didáticas específicas esses dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

²⁸ Conferir Libâneo (1984); Veiga (1989); Saviani ((1991); Perez Gomes (1998); Pimenta e Anastasiou (2002),

| Zeichner (1993) | Gauthier (2006) | Tardif e Lessard (2005); Tardif (1997) | Therrien (2006) | Santos (2016; 2012 e 2011) |
|---|--|--|---|---|
| acadêmica, técnica, prática e, de reconstrução social | Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das Ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica. | Saber disciplinar; Saber Curricular; Saber da Formação Profissional [Ciências Da Educação]; Saber da Experiência e/ou da Interação | Racionalidades cognitivo-instrumental, ou estratégica, comunicativa e dialógica | Racionalidade Prática; Racionalidade Pedagógica; Racionalidade Técnica-Instrumental; Racionalidade Comunicativa. |

Quadro 1 - Saberes/Racionalidades da Docência.
Fonte: Elaborado por nossa autoria (2018).

Habermas (1999, p. 24) enriquece o debate, ao entender que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento”. O autor através da pragmática universal, desenvolve o conceito de competência comunicativa que se desenvolve na intersubjetividade de uma ciência que se coloca reconstrutiva e provisória em face da natureza da própria razão. Menciona que é na interrelação entre o paradigma da racionalidade cognitivo instrumental (filosofia da consciência ou do sujeito) e o paradigma da filosofia da linguagem ou da intersubjetividade, correspondente ao modelo da racionalidade comunicativa, que anula a separação ontológica entre o transcendental e o empírico e a racionalidade do agir comunicativo “encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2001, p. 437).

Assim, questiona-se O que se ensina? Para quem? Como? Para quê? Por quê? Essas são questões que ajudariam a redesenhar o trabalho da prática docente, norteando outras convicções pessoais, profissionais, políticas e sociais, contribuindo, quiçá, para a produção de uma docência estruturada, significativa e esclarecedora²⁹. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade (VEIGA, 1989; LIBÂNEO, 1984; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

²⁹ Podendo essa ser construída a partir da pesquisa-ação colaborativa. Cf. Monteiro (2008); Ibiapina (2008); Franco (2008) e Calderano, Marques e Martins (2013).

A CONSTRUÇÃO CONTEMPORÂNEA DA PAISAGEM URBANA

A grande diversidade e a complexidade que permeiam os saberes no mundo contemporâneo nos âmbitos social, econômico, político e cultural vem desvelando uma incompletude na tentativa de explicar a existência do social, como tal. Este e outros paradoxos, fazem parte de nossa vida cotidiana e são decorrente do desenvolvimento desigual, porém combinado, sendo marcado pela provisoriedade, necessidade e impossibilidade, incomensurabilidade entre o ético e o normativo, negociação e subversão, conflitos e suturas precárias, manifestando relações entre racionalismo e empirismo, objetivismo e subjetivismo, antagonismo e objetividade, totalidade, particularidade e individualismo, contingencia e universalismo, trazendo novos desafios para a ciência e para a educação.

O contexto pode ser reconstruído como uma estrutura racional e inteligível, considerando as novas lógicas e argumentos políticos da natureza contingente do presente, o que nos conduz a aprofundar a reflexão acerca da prática docente universitária, por acreditarmos que o ensino superior trabalha com a possibilidade de produzir alterações significativas na formas de pensar e agir de seus alunos. Ressalta-se que ao longo do tempo a universidade legitima a função social da escola, a de contribuir para a democratização e universalização do conhecimento científico.

A docência universitária situada nesta realidade circunscrita de estratégias políticas articulatórias fluidas tem a função de articular elementos, novos discursos e novas praticas, que incluem a lógica da diferença e da equivalência, para a construção de novos significantes na estruturação das relações sociais e do conhecimento, enquanto capital global. Desta feita, como se pode analisar esse contexto durante a formação docente independente da rede de significados em que se inscreve a perspectiva de seus participantes? Que significações são construídas? Os conteúdos e metodologias favorecem a pesquisa do espaço vivido materializados na paisagem urbana do lugar, como um texto carregado de símbolos e significados a ser lido e interpretado como documento social na escola?

Duncan (1990) em *The City as Text*, aponta a dimensão social da participação nos processos nem sempre evidentes na paisagem, argumenta o autor que “olhar a paisagem” está estreitamente vinculado a um sistema prévio de representações, e esta, constitui-se num sistema de significações em relação tanto às práticas políticas estruturadas como às intenções individuais. Nesse sistema de significações a paisagem é comparada a um texto, através do

qual os seus leitores podem ou não legitimar o discurso dominante³⁰ e, isso decorre da construção imaginária desses com o contexto sócio, político, econômico e cultural.

Berque (1998) considera a paisagem como marca e matriz evidenciando a relação de determinada sociedade com a área em que habita ao revelar suas formas de percepção da natureza. A paisagem, como marca, pode ser representada de forma pormenorizada, seus caracteres podem ser descritos, enumerados e analisados. Esse conceito nos dá a idéia de movimento, transformação, ação das diversas formas de vida sobre o ambiente físico ou natural, considerado por Sauer (1998), como paisagem – matriz, que vai sendo moldada e resulta na paisagem cultural.

A paisagem, herança do geógrafo americano Carl Sauer, da Escola de Berkeley, da Geografia Cultural da década de 20, do século XX, adquiriu na Geografia Humanista uma existência viva e plural resultante de uma leitura múltipla, dinâmica e polissêmica que constitui o tecido urbano - a trama sociopolítica tecida entre os indivíduos e os territórios - configurando-se em conexões ambientais, sociais, culturais e identitárias e relacionando-se com outros lugares num contexto plural, amplo e diverso. A paisagem é portadora de significados, expressa os valores, as crenças, os mitos e as utopias dos seres que as habitam, tendo, portanto, uma dimensão cultural. Assim, a paisagem entendida como um conceito-chave da Geografia passa a se constituir num caminho para se perceber, simultaneamente, o conjunto de elementos que estão interagindo na construção do espaço (CLAVAL, 2010; CORREA & ROSENDAHL, 1998).

Oliveira (2017, p. 97) afirma

O termo paisagem sempre foi de responsabilidade do geógrafo. Até meados do século XX foi um conceito muito valioso e utilizado. Depois entrou em desuso; era considerado uma noção muito descritiva, passiva e de segunda classe. Com o ressurgimento da Geografia Humanista entre os geógrafos anglo-saxões, e a Geografia Cultural entre os franceses, a paisagem começou a ser vista com outros olhos. Adquiriu foros de categoria de análise juntamente com o de lugar, de território, de espaço, e outros que estavam meio relegados. Atualmente, quase em todas as pesquisas científicas inclui-se um ou outro aspecto da paisagem. Inúmeras dissertações, teses e artigos se preocupam em definir, conceituar, analisar, adjetivar ou substantivar a paisagem. É muito comum a encontrarmos em trabalhos assim: paisagem valorizada, paisagem vivida, paisagem do cotidiano, paisagem do medo, paisagem simbólica. Todos esses complementos acrescentados à paisagem implicam sentimentos afetivos e/ou éticos. Pois hoje aceitamos, sem pejo, que a ciência se preocupa além do pensamento racional, com o mundo da emoção, do dia-a-dia.

³⁰ Discurso para Duncan (1990) é definido como uma estrutura social de inteligibilidade, na qual todas as práticas são comunicadas, negociadas ou desafiadas.

Ainda de acordo com Oliveira (2017) deve-se considerar a paisagem inseparável da observação e da cognição do sujeito. A autora afirma que na paisagem o sujeito e o objeto são inseparáveis, isto é, o sujeito está envolvido por e está dentro da paisagem. Assim, a aproximação, nas relações do trabalho de formação docente, entre as relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas que se materializam no espaço urbano (re)construindo as suas paisagens incorre em implicações educativas, éticas, política e morais, tanto na universidade, quanto na educação básica, pois consideramos que é no percurso da globalização perversa que se delineiam às expectativas da formação do professor e das políticas de modernização da escola e da cidade.

Abordar a paisagem urbana como obra do gênero humano que comporta a experiência urbana como realização da vida que se faz (LEFEBVRE, 1991) na escala das transformações de uma notória sociedade em redes, nos constitui grande desafio, sobretudo, se confrontadas aos conteúdos que circunscrevem a vida dos sujeitos e os currículos escolares. De acordo com Moreira (2008, p. 19) é preciso descobrir uma teoria da imagem de modo que a sua leitura teórica e técnica contemporizem as novas realidades dos espaços, inovando-se e atualizando suas ideias ao tempo que sua linguagem cartográfica.

Correa e Rosendahl (2007) possibilitam um outro conhecimento das múltiplas e simbólicas temporalidades da ação humana no espaço a partir da representação cartográfica da “geograficidade”, de tudo aquilo que é lembrado, imaginado e contemplado, material ou imaterial, real ou desejado, do todo ou da parte vivenciado ou projetado. Vasquez (1990) afirma que a prática criadora é fundamental para abrir outras possibilidades em que o ser humano, no seu trabalho enfrente novas situações e necessidades que possam, a partir destas, intervir de acordo com o grau de conscientização de cada um.

Na fala de Martins (2011, p. 152) “os conteúdos da urbanização podem ser examinados por meio das práticas espaciais (que implicam um emprego do tempo) próprias do viver”. Redesenhar o currículo da licenciatura exige clareza quanto ao perfil, competências e habilidades a serem desenvolvidas, sobremaneira, quando se deseja a formação de profissionais crítico-reflexivos, autônomos, e comprometidos com um ensino de Geografia contextualizado com a justiça social, com a emancipação e com a defesa dos princípios básicos da cidadania (OLIVEIRA & TRINDADE, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressignificar as representações a partir do(s) saber-fazer(es) da docência universitária

pode nos possibilitar outras maneiras para lidar com “novas” leituras da paisagem urbana, relacionando contexto e contingência aos demais movimentos que fundam a dinâmica da vida, constituindo uma fronteira pedagógica, uma ética pertinente para as novas políticas curriculares da Geografia, tanto no âmbito da formação docente, quanto na Educação Básica.

Nesse sentido, cabe lembrar que a representação³¹ está em crise, não há legitimidade, mas a legitimidade está na ação, na (inter) subjetividade, dado que o sujeito está preso a uma infraestrutura de disputas articulatórias hegemônicas. A realidade é uma disputa negociada em articulações mútuas e diversas pelas posições contingentes dos sujeitos que produzem novos contextos, novos pontos nodais, requerendo uma reflexividade antes, sobre, na e após a ação pedagógica quanto à epistemologia da prática.

Explorar, por meio dos estágios curriculares em geografia, a emergência de construção da paisagem urbana envolvendo a inserção dos sujeitos na sociedade contemporânea consiste em examinar as marcas que a contingência, inscreveu nas estruturas, aparentemente objetivas, em que vivemos. A inserção dos sujeitos na construção da paisagem urbana mesmo que precária e provisória, constitui o tropos e a ordem social, desenham as cartografias das (inter) subjetividades, tornando o mundo da vida, significativo e socialmente capaz de ser reconhecido como tal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri; BIAJONI, Jeffeson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, mai/ago, 2007.

BERQUE, Augustin. Paisagem marca, paisagem matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z.(Org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998, p.84-91.

CALDERANO, M. A; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. A. (Orgs.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa**. Tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2013.

CLAVAL, P. **Terra dos homens**. A geografia. São Paulo: Contexto, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução a Geografia Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

³¹ Referimo-nos ao processo de objetivação e ancoragem que os sujeitos manifestam, pelos discursos ditos e pelas condutas assumidas no contexto das interações sócio-culturais vigentes (OLIVEIRA, 2008).

_____. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Monteiro, MACHADO, Laêda Bezerra, MELO, Márcia Maria de O. M. e AGUIAR, M. Conceição Carrilho (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para inclusão social. 13º ENDIPE, Recife–PE, 2006a, pp.485-503.

_____. Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de Estudos Curriculares**, 4 (1), p. 67–84, 2006b.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.

DE ALBA, A. Cultura e contornos sociais: transversalidade no currículo universitário. In: LOPES, A. DE ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 209-227.

DUNCAN, J. S. The city as text: the polite of landscape interpretation. **The Kandian Kingdom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem?. In: MASETO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 95-112.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil**: uma análise territorial e de situação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. (Tese de Doutorado em Geografia Humana). 361f.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação, vol1, São Paulo: Edições Loyola, 2008, p.103-138.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001.

_____. **Teoría de la acción comunicativa I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de

conhecimento. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

LACLAU, E. Política de la retórica. In: LACLAU, E. **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. p. 99-126.

LACLAU, E. Articulação e os limites da metáfora. In: **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. p. 183-216.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LOPES, A. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, 2006, p. 33-52

MARTINS, M. F. A. Geografia, cidade e educação. Aproximações pedagógicas. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia. Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**, v.2. Porto Alegre: Penso, 2011, p.145-160.

MONTEIRO, S. B. Pesquisa-ação e produção do conhecimento na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação, vol1, São Paulo: Edições Loyola, 2008, p.139-155.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, L. **Percepção do meio ambiente e geografia**. Estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, M. M.; SANTOS, F. K. S. Aportes teórico-reflexivos para a compreensão da paisagem urbana nas escolas brasileiras: o estágio curricular supervisionado como campo de desafios e possibilidades. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 43, n. 2, 2016, p. 275-309.

OLIVEIRA, M. M. O estágio-docência em geografia e a leitura das redes que configuram a paisagem urbana contemporânea. In: **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 39-51, jan/jun 2014.

_____. O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária. **Terra Livre**. Presidente Prudente: AGB, ano 24, v.1, n. 30, p. 151-170, jan-jun/2008.

OLIVEIRA, C. G. S.; TRINDADE, G. A. Ensino de geografia e reflexões acerca da (re) construção do currículo no âmbito da licenciatura. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Orgs). **Discutindo geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor**. Ilheus: Editus, 2007. p. 63-79.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão:

diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. ArtMed, 1998. p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

PINHEIRO, A. C. Dilemas da formação do professor de geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 91-108

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMALHO; B. L.; NUNES, C. P.; CASTRO CRUSOÉ, N. M. **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livros, 2014.

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**. Um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. 1 ed. Porto: Universidade Porto Editorial, 2010.

RICOEUR, P. Entre a retórica e a poética: Aristóteles. In: **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 17-75.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Conferência de abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, realizado em Águas de Lindóia, São Paulo, de 4 a 8 de maio de 1998.

SANTOS, F. K.S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. In: **Geosp**. Espaço e Tempo, v. 20, n. 1, 2016, p. 142-159.

_____. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 29, p. 60-74, 2012.

_____. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. Fortaleza, UFC, 2011 (Tese de Doutorado). 289f.

SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 12-74.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio.

Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção da hegemonia educativa. In: Mendonça, D.; PEIXOTO, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso.** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p.115-132.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente.** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan/jun de 2006.

_____. Saber da experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão1. **Revista Contexto e Educação**, Ed. UNIJUI, vol.12, nº 48, 1997. p.7-36.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** São Paulo: Papirus, 1989.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa e autor, 1993.

ANÁLISE HISTÓRICA E EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS, IMAGINÁRIO ACADÊMICO-SOCIAL, FASES DA CARREIRA E RACIONALIDADES PARA A PRÁTICA.

*Pedro Luís de Mendonça Carvalho
pedronordeste@hotmail.com*

*Mário Bezerra de Britto Neto
mariobbn28@gmail.com*

*Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

*Marcelo Henrique de Melo Rocha
rochageografia@hotmail.com*

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E FASES INICIAIS DA CARREIRA

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A profissão docente possui sua execução baseada na adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores. No início do Séc. XX esta “diretriz comum” é alimentada pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão pela sociedade. Os protagonistas desta ação são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A instrução e a estrutura escolar encabeçam este progresso e o professor é seu agente (NÓVOA, 1999).

A elaboração de um *corpo de saberes e técnicas* é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico que do que um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino (NÓVOA, 1999, p. 41).

O Movimento da Educação Nova – anos 1920, ilustra em todos os aspectos a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais. Analisando esta perspectiva, este movimento é a consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação nas “novas” ciências sociais e humanas, colaborando também para a configuração do modelo do professor profissional.

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. A consequência da situação de mal estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação profissional e elevados índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante[...] (NÓVOA,1999, p.22).

No Brasil e no mundo as políticas educacionais traduzidas em normativas, nas referências oficiais de conteúdos escolares e nas reformas do sistema, encaminham (ou tentam) a questão da formação do professor e de suas práticas com base no professor reflexivo, crítico, privilegiando uma formação continuada e os saberes práticos do professor. Quando ocorrem os maus resultados, a responsabilidade quase sempre é atribuída ao trabalho do professor. Nesse contexto, além de suas próprias demandas de formação contínua e de garantia de salário digno, são inúmeras as demandas colocadas ao professor em relação à comunidade escolar, ao estabelecido pelas normas vigentes, aos currículos oficiais, à escolha dos livros didáticos.

Os anos iniciais de um professor podem evidenciar inúmeras necessidades formativas e apontar a fragilidade das ‘grades’ curriculares dos cursos de licenciatura. Na literatura são várias as expressões utilizadas para referir-se à fase de iniciação profissional docente. Entre elas, pode-se citar “choque de transição” e “iniciação ao ensino” (MARCELO, 1998). No entanto, a expressão mais comum tem sido “choque de realidade”, termo desenvolvido pelo holandês Simon Veenman (1984) em referência às situações que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos da profissão.

Uma referência, tanto na literatura internacional como nacional, são as pesquisas desenvolvidas pelo pesquisador suíço Michael Huberman. A partir de sua investigação, Huberman (2000) desenvolveu um percurso para entender o ciclo vital dos professores, no qual, identifica etapas/fases que compõem esse ciclo. A primeira fase é o início ou entrada na carreira fase que compreende os três primeiros anos de docência. Huberman caracteriza essa fase em dois períodos, de “sobrevivência” e de “descoberta”. Sendo importante destacar que tanto um como outro podem ser experimentados em paralelo, já que é o período de descoberta que permite ao professor superar o período de sobrevivência (SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002). Para este autor, o período de sobrevivência é uma fase relacionada com o “choque de realidade”. Em seus estudos, essa etapa é caracterizada pelo tatear constante do professor na qual se manifestam a preocupação consigo mesmo e o descompasso entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar. Segundo Cavaco (1991), a iniciação à docência se configura como um momento de instabilidade, de insegurança, mas também, de aceitação de desafios,

da criação de novas relações profissionais e de redefinição de crenças. Trata-se de um período de tensões, desequilíbrios e reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos de expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Dentre as dificuldades acometidas por professores iniciantes, é possível citar a insegurança frente ao domínio do conteúdo a ser ensinado (CASTRO, 1995) e a solidão da carreira (HUBERMAN, 2000). Estudos como o de Guarniere (1996) apontam, também, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos como dificuldades vivenciadas por estes professores. O início da docência é marcado por um momento de grandes transformações e dificuldades, de tal forma que irá marcar a carreira docente, bem como determinará as características apresentadas pelo professor ao longo do seu percurso profissional. Nesta fase inicial contribuem as experiências vivenciadas durante a passagem na escola, a formação oferecida no curso de licenciatura, as experiências adquiridas nos primeiros anos de docência e a formação continuada. (SOUZA, 2009; LIMA, 2006).

Conceitualmente, existem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Na perspectiva clássica, a da carreira, repara-se na literatura uma série de “sequências” ou de “ciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Considerando as sequências de “exploração” e de “estabilização”, que supostamente se verificam no início da carreira docente reparasse:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, nas quais as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho [...] (HUBERMAN, 1989, p.39).

SUBJETIVIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE E O PROBLEMA DO PARADIGMA MODERNO DA CIÊNCIA PARA SEU RECONHECIMENTO E ANÁLISE

Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a criatividade como um valor essencial e rejeita uma centralização exclusiva nas aprendizagens académicas, “A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu

profissional” (NÓVOA, 1999, p.24).

Estudos recentes (BALL e GOODSON, 1989; WOODS, 1991) referem-se aos anos 1960 como um período em que os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto atores participantes da dinâmica educativa; nos anos 1970 como uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 1980 como uma década ao qual se multiplicaram as instituições normativas de “controle” dos professores. A partir da segunda metade da década dos anos 1980 a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes, analisa-se uma literatura altamente heterogênea em qualidade e abordagem, porém, todas recolocaram o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

Para Nóvoa (1999, p. 16) “ser professor “envolve em sua formação inúmeras faces, uma delas discutida em círculos de conversas informais e debates acadêmicos: Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E porquê?

As respostas destas perguntas tomariam inúmeros caminhos e iriam longe demais. É possível falar, entretanto, sobre três eixos determinantes para “caracterizar “o perfil deste professor:

- *A adesão*: O Professor sempre adere a um conjunto de princípios e de valores, adoção de projetos e um investimento da potencialidade das crianças e dos jovens.
- *A ação*: Os professores escolhem a melhor maneira de agir perante situações de cunho pessoal e profissional. É de conhecimento de todos que certas técnicas e métodos se alinham melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabem que o sucesso ou não de experiências marcam a postura pedagógica do profissional em educação, fazendo-o sentir-se bem ou mal com determinadas posturas adotadas em sala de aula.
- *A autoconsciência*: o professor decide suas ações através do processo de reflexão. É um eixo decisivo da profissão docente.

O paradigma da ciência moderna, forte influenciador das ciências exatas e naturais, marca a trajetória das ciências sociais no seu intento de legitimidade. Neste paradigma a formação de professores foi tratada quase totalmente com uma dimensão neutra, tanto na inspiração pedagógica quanto na perspectiva psicológica. Esse modelo se mostrou falho, percebendo-se que, “A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional,

consciente.” (ARROYO, 2004, p. 226).

No sentido amplo a formação do professor é sempre continuada, envolvendo sua educação familiar e cultural, até sua trajetória formal e acadêmica. Mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.

SABERES E CONSCIÊNCIA PRÁTICA DO DOCENTE

Ensinar é uma tarefa complexa que exige um conhecimento encorpado da disciplina a ser ministrada e/ou de suas práticas, da maneira como os estudantes aprendem e de como serão conduzidos os recursos de ensino com o objetivo de ajustar melhor às condições de trabalho que será feito.

Diante desse quadro, em sua prática cotidiana, o professor se depara com situações rotineiras, que exigem o uso de um repertório construído ao longo do tempo, repertório esse baseado em suas experiências e na sua formação e que, ao mesmo tempo lhe abre inúmeras oportunidades quando se vê diante de situações nunca vividas e, para as quais precisa colocar em funcionamento recursos cognitivos e emocionais pouco ou nunca testados (CUNHA, 2013, p.10).

Nesse contexto, a prática docente, que produz saberes, precisa ser epistemologicamente declarada, e isso se faz pela sua execução como *práxis*, permeada por uma sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico e reflexivo dos professores. Nela, o professor e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. (SANTOS, 2016).

Os saberes exigem a presença do sujeito intermediando a teoria com as práticas; para tanto saberes não existem separados do sujeito, mas entrelaçados a ele, como sujeito autônomo, consciente e criador.

Para Freire (1999, p. 43) “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesta perspectiva, a prática docente não crítica produz um saber imaturo, que precisa ser investigado criticamente, com rigor e curiosidade. É refletindo sobre a prática como algo significativo e que faz parte do trabalho do professor que será possível dialogar com sua prática e fazer esse exercício com outros professores.

“A profissão docente é vista hoje como uma prática que conduz à criação idiossincrásica de um conhecimento específico, tácito, não sistemático e ligado à ação” (SCHÖN, 2000, p. 65). Essa nova análise, em contrapartida, ajuda a destacar a importância do

estudo do pensamento do professor. Por outro lado, percebe-se que a formação docente não se dá apenas pela acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim, através de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal e profissional (SANTOS, 2011).

A valorização da perspectiva crítico-reflexiva reside no conhecimento da docência como forma de investigação e de experimentação. Ao refletir sobre a própria ação, o docente constrói uma teoria original, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimulando a autonomia intelectual e consolidando a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças (ZEICHNER, 2000).

Nesse contexto, a epistemologia da prática implica no reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente saberes subjetivos que se objetivam na ação.

Nesse contexto o educador é visto como um profissional do saber: domina determinados saberes, que, em situação de ensino, transforma dando novas configurações a estes e, ao mesmo tempo, assegurando a dimensão ética de sua *práxis* cotidiana. Ao mesmo tempo, a intersubjetividade da ecologia da classe. [...]. Concebemos que esses saberes constituem um repertório que o docente não somente domina como transforma, produzindo os significados e as configurações destes na sua *práxis* cotidiana (THERRIEN, 2006, p. 70).

Esse pressuposto leva ao caminho que considera os professores como intelectuais (GIROUX, 1997) e sujeitos culturais que, no contexto da prática real, produzem saberes e se orientam adotando também outros referenciais que vão muito além dos universitários: saberes práticos de ação que vão se transformando em saberes de experiência, poderíamos então falar de uma “consciência prática” onde, o docente sabe de suas práticas, as analisa, reflete pontos onde são necessárias mudanças, e não executa um trabalho sem reflexão e de maneira solta. Sacristán (1996, p. 17) assinala que “[...] dizer que um professor se nutre de raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais elas surgem e as condições de trabalho em que vai trabalhar”.

Sobre esta perspectiva, a prática social possibilita que os sujeitos no trabalho confrontem as situações conflitantes, podendo intervir nelas, de acordo com o seu grau de conscientização. “A concepção de trabalho como fonte de conhecimento implica em compreendê-lo como atividade teórico-prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente ação transformadora” (VASQUEZ, 1977, p. 284).

PRÁTICA DOCENTE E ANÁLISE DO PROFESSOR ENQUANTO SER EPISTEMOLÓGICO

Tardif (2002, p. 255) conceitua epistemologia da prática profissional como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Por *saberes*, o autor os compreende, no sentido lato, como hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber ser e saber fazer. Sua definição propõe a epistemologia da prática profissional como pesquisa, cuja ideia é a de formular um objeto de estudo peculiar à prática dos professores.

Nesse sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ele produzidos, ou seja, a racionalidade em que está apoiado. Nesse caso, o profissional é um sujeito epistêmico (SANTOS, 2016).

A epistemologia da prática profissional tem a intenção de revelar e compreender como os saberes profissionais são concretizados nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, dão novos significados ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

No cotidiano da ação docente, o professor desenvolve a racionalidade prática do trabalho, que se manifesta na recorrência a critérios de julgamento para guiar sua intervenção em dada situação. A racionalidade prática, ao dar conteúdo e forma à ação docente, o que é compartilhado e legitimado pelo coletivo, vai configurando a cultura do grupo. A cultura docente é constituída da pluralidade de saberes ou da base de conhecimentos constantemente mobilizada pelo professor, no desenvolvimento da ação pedagógica na sala de aula (TERRIEN e SOUSA, 2000); saberes diretamente imbricados com as teorias e crenças dos professores sobre seu trabalho em constante interação. (SANTOS, 2016).

CONCLUSÃO

O professor necessariamente compartilhará com o aluno suas intenções, ao tempo em que poderão deliberar juntos os rumos da ação educativa. Provavelmente este seja o aspecto mais conflituoso do trabalho docente, devido à diversidade de uma sala de aula. Tais fatos

exigem do professor demandas imediatas, em razão dos abismos existentes entre o que é proposto pelo professor e as respostas do grupo de alunos.

Tanto na gestão da matéria como na gestão da sala de aula, o professor como mediador pedagógico detém autonomia para transformação pedagógica da matéria, sendo a autonomia determinada por exigências de responsabilidade, competência e controle na satisfação dos objetivos perseguidos. Ainda que essa autonomia seja relativa à proporção que as tarefas do ensino são prescritas como afirmam categoricamente THERRIEN e LOIOLA (2001), a competência constitui o elemento central da dimensão da autonomia do professor.

A investigação da prática docente de professores não é tão simples, pois esta envolve todo um complexo que foi tecido nos moldes da racionalidade técnica. O “tornar-se” professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas para a profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. **Tese (Titular)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1991.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GUARNIERE, M. R. Tornando-se professor: o início de carreira docente e a consolidação da profissão. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. p. 153, 1996.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p.31-62, 2000.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação: ANPED**, n. 9, p. 51-75, 1998.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor Volume 3** . Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor Volume 4** . Porto: Porto Editora, 1999.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

SANTOS, F. K. S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 20, n. 1, p. 142-159, mês. 2016.

SANTOS, F. K. S. O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. Novos professores: primeiros anos de profissão. **Quadrante**, Portugal. v. 11, n. 2, p. 53-73, 2000.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber Acadêmico**, n. 8, dezembro, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 74, abr. 2001.

TERRIEN, J.; SOUSA, A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer racionalidade do agir docente – elementos para uma análise da formação prática. In: NOBRE, M. D.; TERRIEN, J. (Org.). **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000. p. 111-126.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, jul./ago, p. 5-15, 2000.

TENSÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

*Pedro Vinicius França Nascimento
pedrovinicius.sax@gmail.com*

*Juliana Costa da Rocha
julianageo777@gmail.com*

*Luiz Arthur Pereira Saraiva
saraivaluizarthur@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

Dentre as discussões que integram o cenário pedagógico do Brasil, o debate acerca do processo de formação inicial de professores tem tomado posição central no contexto das principais pautas e questões que abrangem a educação, com maior ênfase a partir da década de 1980, precisamente após implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), onde o processo formativo se tornou objetivo de inúmeras reformas, intervenções, reflexões e escritos, na perspectiva de mais profundamente compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, visto sua relevância mediante as complexidades e constantes desafios contidos no trabalho docente e na instituição escolar como um todo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

A história da formação inicial de professores no Brasil é marcada por inúmeros dilemas, transformações, dificuldades e paradigmas que perduram até os dias atuais. Dentre eles, os modelos de formação aligeiradas, a ausência de integralidade, identidade, objetivo e recursos acerca das estruturas curriculares e físicas das instituições de ensino superior, o binômio entre teoria e prática, a falta de investimento e de políticas públicas que beneficiem e atuem na capacitação de todos aqueles envolvidos com a etapa de formação, a desvalorização e a falta de perspectiva atribuída pela sociedade e por demais setores (incluindo o educacional), além das diversas implicações e consequências impostas à formação, geradas pelas constantes reformas e políticas implantadas na educação básica, são exemplos das profundas tensões que acompanham o cotidiano do processo formativo no país.

Diante dessas questões supracitadas, surgem algumas inquietações: Qual a importância e prioridade tem sido atribuída à prática na/da formação inicial do professor? Vivido pelos

educadores, o processo de formação inicial e continuada tem sido suficiente na perspectiva de proporcionar uma formação de qualidade, que possibilite atender toda a demanda requerida à prática docente na sociedade atual? Quais caminhos, intervenções e propostas tem sido pensadas e executadas (se é que tem sido), na finalidade de se buscar superar ou de, ao menos, amenizar os efeitos dos dilemas outrora abordados no texto? Até que ponto as políticas educacionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Residência Pedagógica, Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras, se relacionam com a formação inicial, contribuindo efetivamente no desenvolvimento de um sistema de formação superior mais estruturado e completo ou, antagonicamente, além de não promoverem avanços, geram profundos retrocessos e um conjunto de impactos negativos na formação e profissionalização do docente?

Desta feita, o objetivo desta presente pesquisa visa abordar estes e outros pontos e inquietações referentes à formação inicial de professores no Brasil, dando ênfase a formação inicial do professor de Geografia, sendo o ensino dessa disciplina um dos mais relevantes da/na formação escolar, estando em contraponto, entre uma dentre as demais formações, mais marcada historicamente pela presença de paradigmas e dificuldades que se configuram em profundos desafios a serem enfrentados no anseio de formar melhores educadores, principalmente na atualidade, tomando por base as consequências das recentes reformas educacionais aprovadas no país.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE DILEMAS, INCERTEZAS E DESAFIOS

A discussão em relação à formação inicial de professores tem sido temática recorrente nas principais questões abordadas e analisadas no contexto educacional do Brasil. No que se refere ao significado, objetivo e importância do debate, é relevante destacar que formação é

uma área de conhecimento que estuda os processos através dos quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino. [...] formação refere-se às ações voltadas para aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade. Processo sistemático e organizado mediante o qual os professores –em formação ou em exercício –se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo

que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (GARCIA, 1999, p. 26 e 30).

Diante disto, é fundamental que os licenciandos obtenham uma formação inicial e continuada sólida e de qualidade, construindo e alicerçando suas concepções acerca da educação e da importância de sua prática, capacitando-os para os desafios diários contidos no trabalho docente (CAVALCANTI, 2017).

Ampla é a literatura, cosmovisões e correntes de pensamento que, durante a história até o período hodierno, dissertam e dialogam sobre essa pauta, todavia, vista a constante necessidade de aperfeiçoamento e melhorias no sistema de formação, além do contínuo desenvolvimento de teorias, pensamentos e toda epistemologia acerca da questão, faz-se necessário que o aprofundamento teórico e prático sobre o assunto permaneça. Com a finalidade de promover neste escrito mais algumas reflexões e apontamentos críticos acerca do assunto, tomar como base alguns autores deste vasto *corpus literário* é extremamente relevante e, nesse sentido, Nunes (2001), Callai (2003), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), Tardif (2010), Gatti; Barreto (2009), Motta; Frigotto (2017), Gaudio et al (2017), Pires (2017), entre outros, são exemplos de reflexões que mediarão este trabalho.

A formação de professores em cursos específicos no Brasil teve seu início no final do século XIX, com a implantação das escolas normais (SANTOS; ALVES; BRAGA, 2017). Todavia, como abordam as autoras supracitadas, foi no final da primeira metade do século XX que esse processo ganhou forte impulsão e ampliação no espaço brasileiro, consequência da emergente industrialização e urbanização que transformou a realidade sociopolítico-econômica do país. A partir do desenvolvimento de tais processos, fez-se necessário a ampliação do número de escolas, visando a escolarização (mesmo que de forma ínfima e pouco estruturada), dos trabalhadores das indústrias e das novas famílias que compunham os novos conglomerados urbanos. Assim, foi no contexto desta constante demanda por profissionais docentes aptos a lecionar que inúmeros cursos e instituições de ensino superior (públicas e privadas) foram criadas e reformulados no país, alicerçando a licenciatura como uma nova “prioridade” nas instituições de ensino.

Entretanto, a forma e a qualidade como esses cursos foram criados e estabelecidos é objeto de profunda discussão, levando em consideração que “a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12). Décadas depois, precisamente

entre 1960 a 1985, período de regime ditatorial no país, essa realidade persistiu e cresceu ainda mais, exigindo do governo a criação de cursos de capacitação visando, devido à urgência, a formação de profissionais no menor tempo possível e, para isso, com uma qualificação no mínimo “duvidosa” acerca de sua eficiência, abrangendo assim a primeira dentre as inúmeras tensões que integram a formação inicial: os modelos de formação aligeirada (SUCUPIRA, 1964).

Antes de enfatizar esta questão, é relevante destacar também que os fenômenos, processos e transformações sociopolítico-econômicas que integram a história de uma sociedade (como no caso do processo de industrialização e urbanização brasileira), influenciam diretamente no sistema educacional de um país, impactando também assim, a formação inicial docente. Como destacam Gatti; Barreto (2009, p. 12),

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Com relação às formações aligeiradas, a demanda outrora citada no que se refere a urgência pela formação de mais profissionais, fez com que não só mais cursos de licenciatura fossem criados, mas, com que a forma e o tempo desses cursos fossem diminuídos, visando uma formação mais rápida, para atender aos interesses da ordem social vigente. Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), durante as décadas finais do século XX, parcela significativa de professores (principalmente de Geografia), foram formados em instituições que alicerçavam o tempo de apenas dois à quatro anos de formação inicial, não abrangendo tempo suficiente para capacitar o licenciando no conhecimento de sua ciência e nos desafios de seu futuro trabalho, sendo que a discussão e as disciplinas com relação a prática de ensino precisamente eram pouquíssimas e negligenciadas, priorizando as disciplinas técnico-científicas (discussão abordada *a posteriori*), resumindo-se em cursos

fragmentados e aligeirados, comprometendo não só a formação destes profissionais como também a qualidade de toda educação. Além disso, é importante destacar que boa parte dessas instituições eram privadas e “é fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das ‘pequenas’ licenciaturas” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 90).

Após implantação da LDB no final da década de 1990, a formação de professores para o ensino na educação básica se constituiu obrigatoriamente por meio de cursos superiores específicos. A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (implantada posteriormente) consolidaram norteamentos e diretrizes importantes com relação a formação inicial docente: uma delas é a sistematização e valorização da modalidade de Educação a Distância (EaD) ligada à formação do educador. Esses cursos se expandiram rapidamente em todos os espaços do país (em sua grande maioria privada), competindo agora com a formação presencial, sendo esta, na maioria das vezes, substituída pela EaD por requerer mais custo e tempo dos formandos. Entretanto, uma inquietação com relação a estes cursos diz respeito em qual a forma, tempo e finalidades contidas nesses sistemas de formação, visto que a própria LDB não direcionou princípios de regulamentação e estruturação evidentes e específicos?

Esse fenômeno, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem (GIOLO, 2008, p. 1217).

Atualmente, persiste grande discussão no que se refere a esses modelos, evidenciando que os mesmos geram impactos extremamente negativos à formação do professor e no sistema educacional como um todo. Todavia, será que essa realidade foi alterada? Esses cenários não estão presentes nos dias de hoje? Infelizmente, muitas instituições e profissionais tem sido formados nesse mesmo modelo e em outros semelhantes: várias são as ofertas de cursos presenciais e à distância com duração de até 1 ano e meio, alegando que, mediante a necessidade de profissionais, formações em menor prazo de tempo são necessárias, escondendo e promovendo, porém, formações iniciais precárias e fragmentadas, concluindo-se que hoje “estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo

que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 49).

Uma outra tensão referente à formação inicial se dá no que diz respeito à estruturação curricular das licenciaturas. Essa questão está presente desde o âmago da sistematização das licenciaturas, onde a formação se caracterizou pelo conhecido “modelo 3+1”, três anos direcionado a formação técnica-científica da disciplina específica e um ano ligado aos componentes curriculares da área de educação, na maioria das vezes apenas o estágio supervisionado, se consolidando, assim, como uma estrutura de finalidade ao bacharelado e não à licenciatura em si. Com a implantação das DCNs para o ensino superior, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado (ao menos na teoria), tendo assim um objetivo de formação específico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Contudo, será que de fato esse paradigma foi superado? Existe um equilíbrio na maioria das grades curriculares das instituições de ensino no país, no que se refere às disciplinas técnicas e pedagógicas? Será que a primeira ainda não é mais privilegiada?

Refletindo para além das próprias grades curriculares, persiste na própria concepção e metodologia de ensino de boa parte dos docentes formadores a lógica de uma formação mais ligada ao pesquisador e técnico do que de um professor (CALLAI, 2003). Assim, os mesmos restringem as discussões, textos, análises e abordagens com relação ao ensino, apenas aos componentes de metodologia do ensino, prática pedagógica e estágio supervisionado (quando os mesmos são disponibilizados). Além de negligenciarem que são educadores em uma licenciatura plena, não são realizadas, em suas aulas, “pontes” mínimas no que se refere a, por exemplo, como os discentes podem lecionar na educação básica, tal específico conteúdo? Quais possíveis metodologias podem ser abordadas para ensino desses referentes conceitos, categorias e componentes curriculares? Por que não planejar pelo menos uma unidade ou aula de meu específico componente discutindo como ele é apresentado nos livros didáticos e qual a diferença de objetivos da ciência de formação para a disciplina escolar? Diante de tais questionamentos, a reflexão de Tardif (2010, p. 241) propõem algumas possíveis explicações ou outras dúvidas, quando afirma que

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do

professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuem esse trabalho. Porque seria diferente no caso do magistério? Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo.

Essa ausência de contato, debates e estudos (teóricos e práticos) acerca da realidade escolar é um dos fatores que mais tem empobrecido a formação inicial. Nesse sentido, uma outra questão refere-se ao investimento, criação e ampliação de políticas educacionais relacionadas à pesquisa na formação do professor. Visto a constante necessidade de aperfeiçoamento, o papel da pesquisa no processo de formação inicial do educador é fundamental pelo fato de propiciar ao licenciando discussões e experiências práticas que vão além da sala de aula, onde o mesmo, por inúmeras questões (tempo, espaço, condições físicas da instituição, entre outras), não consegue desenvolver durante sua graduação.

O governo brasileiro, nos últimos anos, possibilitou o investimento e a criação de algumas dessas políticas. Muitas delas já expressam resultados significativos como, por exemplo, o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), Programa de Monitoria, PIBIC, PIBID, entre outras. Todas essas iniciativas têm desempenhado um papel importante no aperfeiçoamento da formação daqueles que delas participam, sendo relevante destacar que algumas delas disponibilizam bolsas de remuneração, visando apoiar os discentes no desenvolvimento de suas atividades. Todavia, em termos de espacialidade nacional, essas bolsas não são muitas, nem mesmo o acesso a estes programas funciona para todos, gerando assim certas “competitividades” desnecessárias entre discentes, docentes e instituições na finalidade de serem contemplados. Por que não planejar o acesso desses programas para todos? Mesmo que o acesso para com as bolsas não contemple a todos, seria importante visar a ampliação das mesmas, para que mais licenciandos (em meio a tantas dificuldades e fragilidades) pudessem partilhar de tais relevantes experiências.

Para fins de análise mais específica, o PIBID é o programa que mais se destaca no que se refere à sua relevância na formação inicial dos docentes. O mesmo foi criado no ano de 2007, sendo apoiado pelo Ministério da Educação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e subsidiado pelo Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), “são exatamente 90.254 bolsas, incluindo iniciação à docência, supervisão e coordenações, disponibilizadas aos 313 projetos que atuam em todo território nacional. Do total de projetos em atividade, 26 deles concentram-se na região Centro-Oeste” (CAPES, 2012).

Na prática, o programa possibilita que o licenciando tenha acesso à realidade escolar durante sua graduação, antes mesmo de cursar a disciplina de estágio supervisionado. Sendo que, na maioria das vezes, os docentes em formação só têm essa experiência no componente de estágio supervisionado (este, disponibilizado em alguns cursos específicos só no final da graduação), limitando sua formação às teorias e debates diante das quatro paredes da universidade. Como descreve Stentzler (2013, p. 15),

Mais do que isso, o PIBID possibilita aos acadêmicos de licenciatura a oportunidade de entrar em contato com a realidade das escolas. Aproximando esse mundo, que muitas vezes, nós acadêmicos, só conhecemos quando vamos fazer estágios. Nos aperfeiçoamos e melhoramos gradualmente com as aulas que planejamos e aplicamos. Ficando cada vez mais aptos a dar e a receber o conhecimento que adquirimos ao longo da nossa trajetória acadêmica, e que – com o PIBID – aguçamos ainda mais.

Mediante essas ações de aperfeiçoamento disponibilizadas pelo governo, conclui-se que as políticas educacionais se relacionam com todas as etapas da educação. O PIBID não influencia e contribui apenas na formação inicial, mas também na formação continuada do professor supervisor que recebe os licenciandos nas escolas, na formação escolar dos alunos, por proporcionar a eles a experiência e o contato com outros professores e, assim, com novas propostas e intervenções metodológicas em sala além de proporcionar a aproximação entre a academia e a escola, visto esse “alto” muro de separação entre ambas.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TENSÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A nova Lei do Ensino Médio foi publicada no Diário Oficial da União em setembro de 2016, ainda como medida provisória, sendo aprovada com caráter de “urgência” pelo Congresso Nacional no dia 8 de fevereiro de 2017, sancionada pelo presidente da república no dia 16 de fevereiro de 2017. O “Novo Ensino Médio” (título da constante propaganda apresentada pelo governo nas mídias do país) traz consigo diversas mudanças e

direcionamentos que promovem profundos impactos e implicações na estrutura da etapa educacional, implicações essas que influenciam diretamente na formação inicial docente. Dentre essas intervenções, destaca-se o currículo (sua estrutura e objetivo) e o notório saber, sendo este um ponto chave da discussão deste trabalho. No que se refere ao currículo, a partir da proposta da recente reforma, o mesmo será direcionado e composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Segundo a descrição contida na lei,

Art. 35: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Nesse sentido, como aborda Gaudio et al (2017), o discurso de “flexibilização do currículo”, contido na propagação da reforma, é, de fato, uma profunda contradição. As instituições educativas, a partir da implementação da proposta, não tem por obrigação disponibilizar em sua grade curricular, todos os itinerários formativos, apenas aqueles que forem “relevantes” mediante o contexto escolar no qual a instituição está inserida. Além disso, é nítido a hierarquização promovida na intervenção no que diz respeito às disciplinas escolares. Por que disciplinas como Geografia e História não se apresentam mais como obrigatórias no currículo? Apenas o ensino das disciplinas de Português e Matemática são relevantes para os três anos da fase de escolarização? Será mesmo necessário que pesquisadores e professores destas e outras áreas desvalorizadas na proposta tenham mais uma vez que dissertar, explicar e propagar a importância de sua área de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a própria história do conhecimento humano e escolar já comprova isto? E qual é a ligação disto com a formação inicial de professores?

Para responder tal questionamento, propõe-se outros: qual motivação e expectativa é atribuída à formação de professores, visto que o futuro emprego de muitos deles é ameaçado de não mais existir caso as escolas não optem por disponibilizarem o específico itinerário, no qual as disciplinas de formação estejam inseridas? Qual valor e significado tem sido dado a profissão docente a partir dessa reforma?

Dentre as formações mais atingidas por todas essas tensões abordadas no decorrer do texto, principalmente pelas recentes políticas implantadas na educação básica, a formação do professor de Geografia se consolida como uma das mais negligenciadas e ameaçadas no que diz respeito não só ao seu desenvolvimento mas, como também, a sua permanência e resistência. O conhecimento geográfico é extremamente importante para a formação propedêutica e cidadã do educando. Segundo Callai (2003, p. 11),

Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.

Diante da relevância do ensino do componente curricular, faz-se necessário que o professor de Geografia desenvolva uma formação inicial de qualidade, capacitando-o não só para o ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos da sua ciência, mas como para o desafio do “ser professor” na contemporaneidade. Entretanto, mediante as recentes aprovadas reformas, o cenário que se observa é completamente antagônico, pois, além de desvalorizar a formação e a disciplina no geral, a proposta ainda incita “indiretamente” que uma possível solução para a resolução do problema da ausência de professores (principalmente de Geografia), seja a de anular o itinerário que contém a disciplina. Pois,

Se há carência de professores de geografia, ao invés de se buscar ampliar a oferta de vagas no ensino superior, as escolas poderão optar por um itinerário formativo que exclua totalmente essa disciplina, resolvendo de uma vez os problemas de carência de docentes para a educação básica. Impacto direto na educação básica, com respingos, em um primeiro momento, na formação inicial. Progressivamente, se a formação em licenciatura já atrai menos que outras, passará a atrair cada vez menos estudantes (GAUDIO et al, 2017, p. 19).

Seria ainda possível que o cenário ficasse pior? A resposta para isso se denomina “Notório Saber”. A partir da implementação do mesmo, instituições de ensino podem atribuir título de notório saber a todo e qualquer profissional que, segundo seus “pré-

requisitos” de análise, estejam aptos para lecionar seja qual for o componente curricular, sem ao menos precisar da formação superior, requisito mínimo para ensino na educação básica requerido pela LDB. Com este documento, este “profissional” avaliado pela instituição estará não só apto, mas tão quão preparado para dar aula como aquele que cursou sua graduação com muito esforço e dedicação por mais de quatro a cinco anos em uma universidade.

A que ponto chegamos? Desvalorização total no que diz respeito à formação inicial, estratégia (junto a implantação da Residência Pedagógica) para retirar do Estado a responsabilidade de fornecer concursos públicos, visto que, com essa forma de contratação, a ausência de professores é “disfarçadamente” suprida, além de promover um profundo retrocesso no desenvolvimento do sistema educacional do país: será que tais titulações não serão atribuídas por intenções políticas ou de terceiros? Qual a forma e os pré-requisitos para atribuição desse título? Nenhum? Como descrevem em seu exemplo, Motta; Frigotto (2017, p. 369) denunciam que

Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso atual do estado do Rio de Janeiro e que deve ser o modelo geral, que os estados se enquadrem na mordaca da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas. Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutro.

Diante dessas inúmeras tensões e modificações que perpetuam o cenário educacional brasileiro, formar professores qualificados para a prática docente que atendam às exigências impostas pela sociedade tem sido realmente um grande desafio, particularmente tratando-se dos profissionais de Geografia, tendo vista toda sua dimensão pedagógica e a grande importância que esses profissionais exercem ao contribuírem com a construção e produção do conhecimento em sala de aula.

ALGUMAS CONCLUSÕES: CAMINHOS, ALTERNATIVAS, POSSIBILIDADES...

Diante do presente contexto, além de propor a melhor compreensão de algumas questões, complexidades, políticas e atuais propostas envolvendo a formação inicial de professores, visto que sem a real compreensão, discussão e análise dos fatos, é impossível

entender as relações, correlações, interesses e finalidades existentes na educação e na sociedade contemporânea como um todo, sendo elas tanto de desenvolvimento quanto de retrocesso, é imprescindível que todos que compõe a educação no Brasil se posicionem e contribuam como podem, visando o não retrocesso do sistema educacional, levando em consideração os significativos avanços e conquistas históricas adquiridas pelos profissionais durante seu caminhar.

No que se refere especificamente aos paradigmas contidos na formação docente, sabe-se que o caminho e a forma de combate acerca das formações aligeiradas, das fragilizadas e fragmentadas estruturações curriculares, da carência de ampliação, investimento e criação de políticas com relação à pesquisa é o de promover a conscientização, a discussão, o debate e a resistência sempre que necessário.

Mesmo com a permanência de tais dilemas que acompanham o sistema de formação desde seu âmago, avanços e movimentos de luta pró-educação consideráveis devem ser lembrados e sempre postos como exemplo, visando impulsionar o cenário de resistência atual. Dentre eles: políticas como o PIBID, PIBIC, os posicionamentos teóricos e práticos (cartas de repúdio, eventos científicos, audiências públicas, campanhas de mobilização e conscientização online, etc..) por parte de movimentos e sindicatos de professores e profissionais pela educação e formação, como a Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOP), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), entre outros, são exemplos de atitudes coletivas que podem e devem ser impulsionadas em todos os espaços, visando a transformação da realidade atual.

Para além dessas atitudes já tomadas, propõe-se também algumas outras, como: adentrar com essas discussões nas escolas, afinal, nem todos os discentes, docentes e instituições educativas do país tem conhecimento acerca dessas questões (pelo menos o conhecimento real, além das falsas propagandas midiáticas). Com relação a BNCC (visto que a mesma ainda se encontra em processo de audiência pública), não é importante que os educadores do país se questionem se a educação básica por eles produzida diariamente já não possui um currículo? Se é a escola o espaço central mais impactado por essas questões, a mesma não pode ficar à margem da questão.

Além das escolas, as universidades (principalmente os cursos de licenciatura), precisam se posicionar, com relação às suas formações. Conscientizar os docentes

formadores de que mudar sua concepção (se assim for necessário) com relação à sua prática, visando que os mesmos formem não só bons pesquisadores mas, como também bons professores são vitais, sendo uma atitude com potência de resistência enorme, visto que daquela específica instituição, melhores professores formados sairão, desempenhando melhor seu trabalho futuro, alicerçando melhores bases para o desenvolvimento do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.414, 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. –Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Porto-Portugal: Ed. Porto, 1999.

GAUDIO, R. S. D. et al. **Ensino de Geografia e Formação de Professores: Desafios e Possibilidades na Contemporaneidade**. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e sociedade** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set. /dez. 2008.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524,abr.-jun., 2017.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade**, n. 74, p. 28, abril. 2001.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei.

Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do N. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

SANTOS, Cirleide Ribeir dos; ALVES, Hellen Cristina de Oliveira; BRAGA, Lianne de Sousa Miranda. A formação de professores no Brasil. In: **IV Congresso Nacional de Educação. Anais.** João Pessoa, v. 1, 2017, ISSN 2358-8829.

STENTZLER, Marcia Marlene. **O PIBID em minha vida.** Paraná: Kaygangue, 2013.

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, n. 31, p. 107-111, 1964.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

REPRESENTAÇÕES E LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ATRIBUÍDAS AO (SUB)ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLA NO SÉCULO XXI

*Kinsey Santos Pinto
kinseyp@gmail.com*

*Asier Calaça Ayastuy
dj_asier@live.com*

*Diva Cristina Barbosa Suruagy
divasuruagy@hotmail.com*

*Mariana dos Santos Costa Araújo
mariana_santos_20@hotmail.com*

*Maria Simone Silva Santos
simone.mary70@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Para nós, a escola deixou, em parte, de ser apenas um local para o exercício da aprendizagem responsável pela formação do sujeito³². As relações que são estabelecidas entre os diferentes sujeitos (professores, alunos e funcionários) tomam parcialmente essa função, colocando os movimentos tradicionais dos processos de ensino e aprendizagem em segundo ou terceiro plano. Hoje percebemos o distanciamento da Escola com o mundo que chamamos de pós-moderno³³. Ir à escola, somente para assistir as aulas e “aprender” ou “ensinar”, já não parece ser mais o principal interesse dos alunos e professores. As relações de identidade criadas pelos sujeitos intra e extra-escolares fazem necessário um repensar sobre as práticas escolares e os interesses e as atratividades existentes nos arredores da escola. Segundo Sacristán (2002, p. 95) [...] o papel da escola frente aos desafios do mundo globalizado é o de abrir horizontes, estender a cultura, globalizar conteúdos, conhecer experiências alheias, transpor o local e o próximo e proporcionar aos alunos ir além de onde estão.

A escola do século XXI é tensa e dinâmica, como é o próprio objeto de estudo da Geografia – *o espaço geográfico* (CASTROGIOVANNI, 2007, p.13). Assim, a partir de uma análise metalingüística, podemos através da Geografia, procurar entender a Escola enquanto um subespaço geográfico, e, assim, identificarmos categorias analíticas internas do Espaço

³² Sujeito entendido enquanto um conceito *moraniiano* (ver citação de Cabeça Bem feita).

³³ Referimo-nos ao período que corresponde às transformações no mundo desde os anos 70 do século passado. Momento onde o advento de novas tecnologias impulsionadas pela ciência, demandadas nos grandes centros de investigação e/ou corporações, impõe novas formas de produzir e consumir.

Geográfico que estão inseridas nesse subespaço, a fim de refletir sobre as relações existentes entre sociedade e escola.

Temos de início uma inquietude: como os sujeitos que compõem o Espaço Geográfico leem esse subespaço escola? A partir dessa leitura e da interação, que os sujeitos estabelecem nesse espaço, pode-se estudar as categorias do espaço apontando como a identidade escolar se faz, ou não, presente?

UM CONJUNTO INDISSOCIÁVEL...

Na tentativa de construir o conceito de um *subespaço geográfico escola*, entendemos que, primeiramente, se faz necessária uma compreensão do Espaço Geográfico. Na postura exposta por Santos (1996) que se trata de uma teoria da ação. O espaço é o resultado da ação e objeto articulados, potência e ato dialeticamente integrado num sistema, sendo “[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p.51).

A ação exprime-se e se realiza no objeto. O objeto tem autonomia de existência, mas não tem autonomia de significação. O que ele é vem das diferentes relações que mantém com o todo, e, portanto, com os sujeitos. Os objetos que constituem o Espaço Geográfico são obrigatoriamente contínuos e a população de objetos considerada pelo autor não resulta de uma seleção, ainda que sábia e metódica, do pesquisador. O espaço dos geógrafos leva em conta todos os objetos existentes numa extensão contínua.

O comportamento da ação tem uma orientação que dá ligação e sentido ao ato projetado, subordinada a normas. A ação é um processo dotado de propósito dado o seu caráter de intencionalidade, uma essencialidade portada pela técnica na formada divisão do trabalho e que liga ação e objeto numa relação de sujeito-objeto.

Santos (1996) faz a seguinte distinção das formas de análises do espaço: categorias analíticas internas, em recortes espaciais e em processos básicos externos ao espaço. Com esse enfoque não hierarquizado, porém interligado, e, com, a visualização de alguns principais alicerces constituintes do espaço, temos assim, no esquema (*figura 1*), uma possibilidade de compreensão da disposição das categorias, facilitando a leitura do objeto de estudo geográfico.

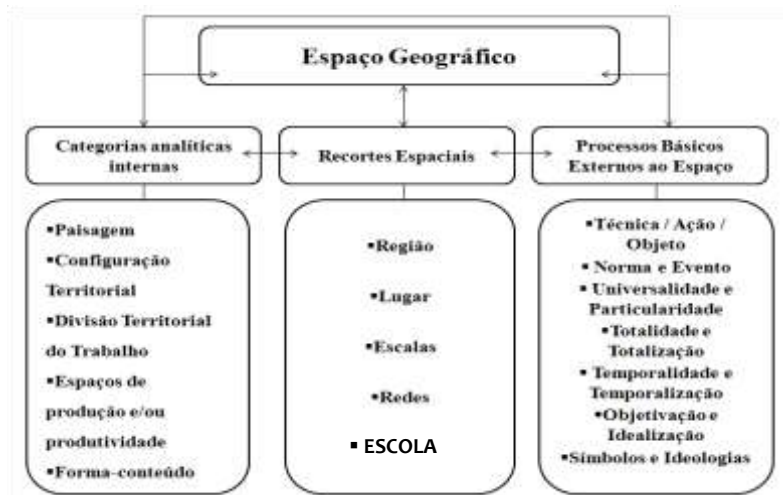


Figura 1. O Espaço Geográfico³⁴

A questão que se coloca frente a este esquema e na busca desta metalinguagem é: a Escola é um recorte espacial, ou não? Como tal se aproxima do lugar, ou não? O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido amalgamado. Cabe a Geografia formular e estabelecer os conceitos de Espaço Geográfico e espaço, não podendo ser encontradas em outras disciplinas.

SOBRE A GEOGRAFIA, SEU OBJETO DE ESTUDO E A ESCOLA AINDA VALE PENSAR...

Ao longo dos cursos de graduação em Geografia e diante dos inúmeros debates extraclasse, graduandos e graduados ainda se perguntam: o que é a Geografia? Como ensiná-la? Como a Geografia pode transformar o mundo? Como pensar a Geografia como algo *vivo*? Como auxiliar os sujeitos a contextualizarem suas visões de mundo através da Geografia? Entre tantas outras verdades, que consideramos provisórias, existentes nessa ciência... Pensamos ver a Escola como um lugar para a Geografia ser ensinada e ter ensino de Geografia!

É claro que, com o viver o tempo, acomodam-se muitas verdades sobre Geografia. Descobre-se que ela estuda as relações que se estabelecem no *espaço*. Ela é também uma ciência social, portanto é mais do que descrições de objetos que devem ser memorizados pelos sujeitos alunos. Ela estuda o espaço em que o sujeito (re) constrói em suas diferentes escalas e inseridos em simultâneas redes.

Paulo Freire (1997) afirma que antes do aluno ler as palavras, ele lê o espaço, comprovando a extrema importância de conduzir o sujeito a interpretar o seu espaço, sempre

³⁴ Fonte: dos autores

contextualizando a sua particular realidade que se insere no *todo*. Através da Geografia é possível encontrarmos uma ciência que conduz o sujeito pelo caminho da crítica e do conhecimento. Isso só é real quando se instiga a aventura criadora, ao *desequilíbrio*, à dúvida... Conforme Callai (2003, p.57):

A Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de se considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser um a coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e em muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou de fragmentos do espaço.

Os estágios de docência realizados geralmente nos últimos semestres da graduação, alunos preparam aulas em diferentes escolas e realidades. Deparam-se, na maioria das escolas, com um ensino *morto*, trata-se de uma Geografia sem energia, despojada de emoção pois não encerra em si dúvidas e conflitos de posturas. Ensinada sem ter a preocupação com as habilidades, mais exigente com conceitos que muitas vezes estão distantes dos significados possíveis de serem construídos pelos sujeitos escolares. Uma Geografia muitas vezes fragmentada e livre de processo de reflexão e contextualização para com o espaço vivido. Como relata Gonçalves (1987, p. 17):

O saber geográfico dominante fala de clima, vegetação, relevo, hidrografia, população, principais economias, etc. O pretender falar de todas as coisas acaba na verdade produzindo uma visão caótica do mundo, não analisando como as coisas se formam, se produzem, se estruturam e se constituem como totalidade.

O saber geográfico sabe que assim não pode querer ser um saber geográfico de (des)acomodação e capaz de (re)desenhar a sociedade. É incrível, como podemos ainda não pensar que ensinamos (Será mesmo que ensinamos?) aos alunos essa Geografia caótica relatada por Gonçalves, que não se propõem a desafios, à crítica sobre o mundo e muito menos à (re)significações de leituras do espaço em que vive? Incomodados com essa realidade, alguns graduandos e graduados em Geografia percebem que está na hora de propor uma mudança nos caminhos mais comumente traçados para o ensino em Geografia, pois: *“Resumindo: a Geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente. Devemos romper então com aquela visão de que a Geografia é algo que só veremos em aulas de Geografia”* (KAERCHER, 2003, p. 11).

Então, até quando continuará sendo reproduzida essa Geografia tradicional? Até quando desestimulará os alunos a pensarem? Até quando será transmitida uma educação

irrealista, uma escola excludente? Como sugere Perrenoud (2002, p. 13):

O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante.

Diante desse cenário que estão a maioria das escolas, pensamos: será que ainda vale a pena acreditar o *novo* ensino em Geografia ou não? Pensamos, neste momento que sim, porém é preciso criar desassossegos para sonhar e romper com a atual estrutura do ensino praticado.

O (SUB)ESPAÇO ESCOLA

A escola, até então tratada como um espaço, responsável pela produção do sujeito (pós)moderno, vem sendo questionada se está realmente cumprindo esse papel. A instituição que prima pela disciplina e pela informação, reconheceria seu “real” compromisso e/ou os subsídios que dinamizam processos socializadores e civilizatórios estariam entrando em conflito? Para compreendermos melhor esta inquietude é necessário fazermos uma brevíssima apresentação sobre as histórias da escola. Xavier (2003) sugere que a origem da instituição confunde-se com o processo de existência.

Em síntese, o sujeito a partir de vivências e educação, educa-se, uma vez que a educação era a própria vida, nesse processo educavam-se também novas gerações, as famílias e conseqüentemente as comunidades próximas já estavam engajadas no processo de transformação. Em segundo momento, há um modo de produção sedentário, que desencadeou classes sociais possibilitando o advento da escola. Com o tempo as escolas moldam novas configurações conforme o movimento social.

Visando a gestão territorial e populacional o Estado utiliza-se da escola como uma solução para um rol de problemas da modernidade, tais como o crescimento demográfico, a necessidade de trabalho produtivo mantendo a população controlada e disciplinada, construindo e agendando verdades que satisfaçam a manutenção do poder, além de fortalecer capacidades sociais – desenvolvimento –. No século XVIII, transformações sociais e políticas apresentam a escola como uma necessidade. Para Xavier (2003, p. 70): “*Significa compreender a educação como um fenômeno de toda a sociedade, um processo não centrado na escolarização dos cidadãos, mas na civilização das sociedades*”.

Nos séculos seguintes a necessidade da escola se faz indispensável na participação da vida social, posteriormente, na melhoria da qualidade de vida da população.

A partir da obra do Foucault (1993), compreendem-se melhor os corpos submissos – corpos dóceis – e exercitados produzidos pela disciplina. O período histórico referente à disciplina é um período em que surge uma arte do corpo humano. Fundamentado não apenas no aperfeiçoamento das habilidades, mas principalmente na formação de uma relação que torne o corpo tão submisso quanto útil – política das coerções: maquinaria de poder que examina, desarticula e recompõe o corpo humano –.

A disciplina prima à distribuição dos sujeitos da complexidade e, portanto, riqueza do espaço, através dos colégios e quartéis, do *quadriculamento* – cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo –, das localizações funcionais (necessidade de distribuir e dividir o espaço com rigor a partir de suas funções) e da divisão dos corpos por uma localização que os mantém numa determinada rede de relações (a fila), a fim de criar um quadro vivo condicionado ao controle. Esse controle se faz através de horários, da elaboração temporal de determinada atividade, da correlação do corpo dos gestos, da articulação corpo-objeto (codificação instrumental do corpo) e da utilização exaustiva do corpo com a finalidade de aprimorar técnicas e ganhar tempo. O poder das disciplinas apresenta as operações do corpo como um organismo. Assim a partir desses fatores citados configura-se o exercício, elemento de uma tecnologia política do corpo e do tempo.

Logo, a disciplina não seria apenas uma arte da distribuição dos corpos, da extração e acumulação do tempo, mas sim de compor forças objetivando a eficiência do aparelho/organismo.

Segundo Foucault (1993), o poder disciplinar justifica-se no uso de simples instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e na combinação dessas no processo que configurará o exame. A vigilância – escalar – transforma-se num operador econômico importante, pois além de ser parte do aparelho de produção é fundamental no poder disciplinar. A sanção normalizadora põe em funcionamento a relação dos atos, os desempenhos, os comportamentos singulares ao conjunto – comparação/diferenciação – e o princípio de uma regra a seguir. O exame por sua vez, é uma combinação das técnicas, é o centro dos processos para constituição do indivíduo – eixo político da individualização –.

Na apropriação do espaço pela disciplina escolar, encontramos a representação *panóptica*, constituída num aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos – manutenção do poder –, é no panóptico que se encontra um local privilegiado para viabilizar a análise das transformações se podem obter sobre os homens, porque funciona como um

laboratório de poder. Seus mecanismos de observação estão presentes em todas as frentes, descobrindo e conhecendo a fundo objetos em todas as superfícies.

Foucault (1993) justifica o advento da prisão nas instituições seja ela de ensino ou não, a partir da disciplina. A gênese e a razão dos processos disciplinar nos remetem a uma série de questões no campo da educação. Entre essas, estaria o poder da disciplina, bem como os procedimentos que o regulam, “saturados” na pós-modernidade ou não?

A instituição escolar parece representar ‘o porquê’ da pedagogia como disciplina humana e também dá base ao papel do educador – educar, disciplinar, instruir e desenvolver – , sendo o dispositivo que se constrói a fim de suprimir a infância e a adolescência. Para Narodowisk (1998), a ideia de que, efetivamente, a “criança”, no sentido moderno (obediente, dependente, suscetível de ser amada, etc.) é uma ideia que está passando por uma crise de decadência.

Referindo-se que a infância moderna morre sobre a fuga de um polo da infância hiper-realizada (com tudo/informação/lazer ao alcance, parecem não suscitar carinho e ternura e, outro ponto de fuga de um polo da infância (des)realizada (independente, crianças que vivem nas ruas e trabalham desde cedo). Entre esses polos, podemos encontrar a maioria restante das crianças. Sobre *polos de atração*: a infância da realidade virtual (harmônica e equilibrada) e a infância da realidade real (violenta e marginalizada). Neste ponto, encontramos outras inquietações: ocorre hoje uma perda gradual de valores sociais, por parte das crianças, através de uma desvalorização do espaço escola, ou não? Qual é a posição da família frente à essas realidades?

Essas crianças enquanto alunos colocam em crise a ideia/conceito de sujeito e o dispositivo escola-família que põe em jogo a incapacidade da instituição escola nesse cenário de mudanças rápidas, onde somente adolescentes e crianças são capazes de acompanhar tal velocidade. Assim, é possível pensarmos neste momento que é necessário voltar a pensar a escola e a infância em termos de desafio a fim de avançarmos sobre a estagnação que se instalou sobre nós.

Ao repensarmos a escola e a formação dos sujeitos é entendermos que se trata de um desafio na busca de medidas/passos que devemos tomar rumo não somente a novos pensamentos e, sim, a novas ações. Quando sabemos da tamanha velocidade das mudanças e das dificuldades em alcançá-las, o “não-inovar”, mas o ”renovar” se faz urgente... Sempre é hora, portanto de iniciarmos!

Parece não ser possível esquecermos o papel do professor nesse contexto ao fazermos esse tipo de leitura. Novas criações e trabalhos de formas diferentes em sala de aula (Por que

não fora da sala?), não são sinônimos de trabalhar mais, pelo contrário, de termos mais prazer e trabalharmos, assim, menos! Este desafio pode desenvolver a capacidade reflexiva dos sujeitos professores e alunos. Na escola de hoje pouco temos visto sobre a operacionalização as categorias da Geografia, através da reflexão, de novas possibilidades de comunicação, motivações nos processos escolares. Não é por menos que a Geografia e a escola são “chatas” e/ou os alunos “são fracos”. Conforme Kaercher (2004, p. 173), certas são utopias necessárias:

[...] só com múltiplos caminhos poderemos buscar nossa utopia: um ensino de Geografia que auxilie na autonomia intelectual dos educandos e estimule neles o desejo radical de uma sociedade plural, democrática e que combate todas as formas de injustiças sociais.

DA NECESSIDADE DE LER A ESCOLA COMO UM SUBESPAÇO GEOGRÁFICO...

Para dar conta desta nossa preocupação parece ser importante compreendermos a categoria espacial da totalidade – um processo básico externo ao espaço –, reexaminado suas transformações, processos, atuação com a própria existência do espaço geográfico, bem como suas formas de aparência. Refere-se a noção de totalidade ao conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, ou seja, em suas relações, e em seu movimento. Totalidade é o tecido absoluto das partes em relação mútua. Compreende conjuntamente o Planeta, isto é, natureza e comunidade humana – duas formas principais da totalidade. Conhecimento da totalidade sugere sua desarmonia, está sempre em movimento em um cíclico processo de totalização. Dessa forma, o espaço é numa especificação do conjunto social, um aspecto particular da sociedade global. O todo só se faz através do conhecimento das partes (fragmentos), e essas se fazem simultaneamente somente através do todo – processo de totalização.

A totalidade é, ao mesmo tempo, o real-abstrato e o real concreto. Só se torna existência, só se realiza completamente, através das formas sociais, incluindo as geográficas. E a cada momento de sua evolução, a totalidade sofre uma metamorfose. Volta a ser real-abstrato (SANTOS, 1996, p. 98).

O movimento da totalidade altera os signos das variáveis que o constitui, pois os signos não acompanham o movimento, ou seja, a cada transformação social,

obrigatoriamente, renovam-se ideologias e símbolos que assumem novos e mutantes sentidos nesse processo.

Ao procurarmos compreender o espaço escola como um (sub)espaço do Espaço Geográfico que é constituído por esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações constantemente tensionados entre si. Lemos um subespaço capaz de representar as tensões do mundo, e, que, ao mesmo tempo assume uma individualidade quase que impossível de ser compreendida isoladamente.

As categorias como lugar, não-lugar, “*entre-lugar*” (CASTROGIOVANNI, 2006), permitem entender o subespaço geográfico escola – ler as identidades –. Os conceitos categóricos do espaço geográfico ao serem analisados para que proponham estudos e conseqüentemente se apontem contribuições para um repensar do espaço escolar a fim de qualificá-lo. Cada subespaço geográfico escola é específico, porém mundializado nas suas atitudes e aparências, pois faz parte do todo.

Compreendida as formas de relacionamento estabelecidas pelos sujeitos escolares, temos condições de estabelecer ferramentas de estudo do subespaço geográfico escola, possibilitando, assim, uma apresentação da situação no ambiente e escolar e juntos buscar práticas que viabilizem a escola de desempenhar seu papel de formação do sujeito.

Entendemos que nessa leitura, da escola como um recorte espacial, seja possível aplicar sobre esse os mais variados conceitos operacionais do Espaço Geográfico (paisagem, território, região, lugar, etc.). A partir de suas representações sociais. E, é, no lugar, como um sentimento de pertencimento, que localizamos a identidade, categoria mais próxima do sujeito no complexo objeto de estudo da Geografia. Assim, sendo, reflete nesse subespaço a identidade da sociedade de hoje, e configuram-se no cotidiano escolar as tensões deste, que se trata também, de um espaço social. Na tentativa de construir os conceitos de lugar, não-lugar e “*entre-lugar*” na complexidade do subespaço geográfico escola, adiantam-se as inquietações: cumpre a escola e a seu real papel enquanto instituição de ensino? De quê papel devemos referir na atualidade? Que leituras fazem os sujeitos e atores sociais sobre esse subespaço? Como utilizar as próprias categorias que a Geografia nos oferece para entendermos o espaço geográfico na compreensão do (sub)espaço geográfico escola? Quais são as representações sociais atribuídas à escola escolar?

Entende-se por Representação Social os conhecimentos, crenças, e ideias que a sociedade adquire através da interação social e através das quais se constrói uma realidade comum dentro de cada conjunto social.

É através da Representação Social que o sujeito se identifica com o seu grupo social,

que adquire uma formação sociocultural que lhe facilitará a comunicação dentro do meio em que se insere, funcionando como elo de ligação entre os indivíduos e o mundo. Parece-nos um desafio e ao mesmo tempo uma sabedoria que deve advir do conhecimento geográfico!

REFERÊNCIAS

- CASTROGIOVANNI, A. C. **A complexidade do espaço geográfico escola: lugar para estudar ou entre - lugar para turistificar?**. Cadernos do Aplicação (UFRGS), v. 19, p. 87-96, 2006.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; ROSSATO, S.; LUZ, R. R. S. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.120, 2007.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 4ª ed., 2003.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa** (3ª ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (2009).
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir - nascimento da prisão**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra. 2ª ed., 1997.
- GONÇALVES, C. W. P. **A Geografia Está em Crise**. Viva a Geografia. In: Boletim Paulista de Geografia Número 55. São Paulo: AGB - São Paulo. 1978.
- GUIMARÃES, I. **Ensino de Geografia, Mídia e Produção dos Sentidos**, In: Revista Terra Livre. Presidente Prudente. Ano 23, v1, n.28. Jan-Jun/2007.
- KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica**. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As Competências para Ensinar no Século XXI - Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre, RS, Artmed. 2002.
- SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp. 1996.
- MORRIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NARADOWISK, M. Adeus à infância: e à escola que educava. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 172-177, 1998.

XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios (cap. 5 – A modernidade: escola e disciplina para além das evidências – p.54 – 74). Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

A INTERDISCIPLINARIDADE DA CARTOGRAFIA ESCOLAR: A UNIÃO DA GEOGRAFIA COM A MATEMÁTICA EM UM PROJETO DE MOSTRA PEDAGÓGICA.

*Flauber Nunes Vieira de Melo
flaubervieira@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Muitas vezes as produções que se propõem a discutir a realidade escolar brasileira coincidem na crítica à ineficiência de suas metodologias e improdutividade de seus estudantes. Tentar entender quais os fatores catalizadores desta realidade é um desafio para os pesquisadores da área, que muitas vezes alegam a influência de como a formação de professores é carente de atualizações, outrora creditam os resultados a um currículo engessado ou até mesmo ao sucateamento da infraestrutura de parte das escolas do país. Por parte dos professores presentes na educação básica, o diagnóstico é até mais alarmante, ao responsabilizar a falta de interesse dos alunos pela realidade fragilizada da educação nacional.

Encontrar um único culpado, em um sistema formado por tantas variáveis e agentes é um movimento claramente ineficaz na busca por soluções. Sendo assim, é importante analisar com cuidado cada uma destas circunstâncias, sejam elas humanas (professores e alunos) ou burocráticas (currículos, investimentos e infraestrutura) buscando justamente uma revisão de cada uma destas partes.

Dentro dos debates mais contemporâneos acerca da educação uma pauta bem recorrente é a proposta de uma interdisciplinaridade mais ativa no cotidiano escolar. Mais que uma estratégia pontual, o ensino que associa diversas áreas do saber de maneira simultânea é uma maneira de encarar o mundo em que vivemos, onde os fenômenos sociais e naturais nunca ocorrem de uma maneira desconexa como muitas vezes observamos nos sumários dos livros didáticos.

Desta forma, existem experiências das mais diversas de interdisciplinaridade nas escolas brasileiras, sejam elas voltadas aos “aulões” de vestibular que se aproveitam do caráter contextualizado do Exame Nacional do Ensino Médio para fazer a união de seus componentes curriculares ou em outras circunstâncias como a aplicação nas aulas de campo. Dentro dessa amplitude de possibilidades, a experimentação de interdisciplinaridade é bastante conveniente e valiosa nas chamadas Mostras Pedagógicas.

Esta produção traz um relato do desenvolvimento de uma Mostra Pedagógica em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Campina Grande – PB, no ano de 2016, que alia o evento presente no calendário escolar com o desejo da aplicação da interdisciplinaridade, no caso, contemplando as disciplinas de Geografia e Matemática na elaboração do projeto. A temática que une estas duas áreas do saber e que orienta esta produção é a Cartografia Escolar, presente no conteúdo da Geografia, mas que se utiliza de diversas técnicas da Matemática.

O projeto em questão tinha como temática central a presença de Cartografia nos *videogames*, mídia de entretenimento tão consumida pelos alunos da escola, além disso, uma das atividades previstas para apresentação no evento era o resultado da elaboração de uma planta baixa do prédio da escola que aplicava os conhecimentos obtidos nas duas disciplinas para sua confecção.

Como este artigo se propõe a focar na aplicabilidade da interdisciplinaridade, isolaremos justamente a atividade da elaboração da planta baixa como objetivo principal da produção, seguindo aos objetivos específicos que são a exposição de novas propostas de interdisciplinaridade entre a Geografia e demais disciplinas além da análise dos potenciais que uma ótica interdisciplinar pode ter na formação escolar dos estudantes.

Enquanto o exercício pedagógico não dar a devida relevância a uma educação mais contextualizada com o cotidiano e cultura de seus estudantes, os indicadores da formação escolar do nosso país continuaram atraindo críticas e descrédito por parte da sociedade.

Lamentável como os jovens têm contato com mapas em toda sua vida escolar, mas nem sempre são capacitados à interpretação e confecção dos mesmos, sejam mapas de ambientes reais ou até mesmo a infinidade de mapas presentes nas mídias de entretenimento que consomem, o que nesse caso são os jogos digitais, mas poderia ser até o cinema ou literatura.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DE INTERESSE E ENGAJAMENTO

Ao falar que o ensino escolar carece de uma maior aproximação com o cotidiano do alunado, uma questão que sempre se apresenta como pauta de discussão é a forma como os conhecimentos são apresentados a esses jovens. No mundo real, existem problemas presentes no âmbito da natureza ou de cunho social que podem ser solucionados exclusivamente por

uma área de conhecimento isolada? Convenhamos, não é uma pergunta tão difícil assim. Segundo Morin (2002):

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, com a formação das universidades modernas. Desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado a pesquisa científica. Isto significa que as disciplinas têm uma história, nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc., essa história está inscrita na da Universidade que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (p. 105)

A organização das disciplinas escolares atende a requisitos bem necessários dentro de uma escola. Gerir os horários, os professores com suas respectivas qualificações, toda a logística de notas e até mesmo oferecer uma melhor organização para o gerenciamento e entendimento por parte dos alunos. É necessário sim que exista essa divisão, contudo, Moraes (2014) alerta que:

A noção de campo disciplinar se impõe por meio da crítica à ideia de que cada ciência corresponderia um objeto empírico particular e específico. Tal visão, aos olhos atuais, padeceria de um forte apelo sensualista, onde o tema de pesquisa necessariamente é circunscrito como um ente objetivo e singular, uma coisa. (p. 11)

É importante desenvolver com os alunos a noção que todas as ciências (e conhecimentos escolares como um todo) são buscas conjuntas de soluções dos problemas do seu ambiente, nesse caso não no conceito biológico, mas sim de local e habitação deles. As problemáticas do mundo não são nem serão solucionadas por uma só vertente de pensamento, como Moraes continua alertando:

Quando se entende que essa visão totalizadora opera por sucessivos trânsitos entre níveis abstratos e concretos de reflexão e análise, em outras palavras, por meio de um contínuo fluxo entre a universalidade e a singularidade contidas nos objetos tratados, pode-se tomar o estabelecimento dessas relações e conexões como uma ação particularizadora, visão que fundamenta as abordagens histórico-dialéticas em ciências humanas. (Ibidem, p. 26)

Se os conhecimentos das diversas áreas do saber podem (e devem) trabalhar em conjunto para buscar soluções para nosso mundo, como podemos apresentar essa perspectiva aos alunos, muitas vezes condicionados a lidar com os conteúdos escolares de maneira tão desconexa? A resposta é a sempre citada, mas nem sempre trabalhada: interdisciplinaridade.

De maneira mais minimalista possível, é fácil explicar que interdisciplinaridade é basicamente desenvolver um ensino escolar que usa conteúdos de mais que um componente curricular. Segundo Fazenda (*apud* Lima/Azevedo, 2013, p. 128) a interdisciplinaridade surgiu na França e Itália durante a década de 1960, fruto da revolta dos estudantes locais acerca de novas diretrizes impostas nas universidades, reivindicando um ensino mais coerente para as científicas sociais, políticas e econômicas.

A disciplina de Geografia é possivelmente o principal exemplo de área de conhecimento presente na escola que pode ser protagonista deste processo de interdisciplinaridade, visto que parte das temáticas desta ciência utiliza-se de conhecimentos oriundos, por exemplo, da Geologia, Matemática, Meteorologia, Física, Sociologia, Economia, dentre outras. Traçar paralelos com estas demais áreas é um exercício de ética, mas, além disso, os respectivos professores podem desenvolver planejamentos voltados a união destas áreas, Segundo Souza (2014, p.3), a interdisciplinaridade na escola é feita por práticas reflexões, integrando conteúdos, ensino e pesquisa. O mesmo autor insiste que:

Já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores devem incentivar os alunos a construírem relações entre os diferentes conteúdos presentes nas diversas disciplinas, sendo necessário levar em conta no momento da avaliação de uma atividade, ou projeto didático, as aprendizagens realizadas pelos alunos de modo integral. (Ibidem, p. 4)

Desta maneira, é maior a probabilidade de um ensino mais contextualizado a realidade dos alunos, propondo discussões e reflexões mais próximas das temáticas vivenciadas por todos, como já indica Silva (2015):

Essa cooperação entre as disciplinas promove o aumento de interesse dos alunos, além de levar a uma melhor interpretação do assunto estudado, melhorando a aprendizagem. A interdisciplinaridade leva à contextualização e à articulação do conhecimento produzido e vivenciado pelo homem. (p. 11)

Sendo um movimento nem sempre visto nas escolas do nosso país, a interdisciplinaridade além de colaborar para um ensino mais integrado, é por si só, uma didática mais interessante para os alunos, justamente pelo fator de novidade, se torna um destaque. Buscando melhores resultados oriundos desta prática, Souza (2014) destaca que:

A interdisciplinaridade passa a ser uma forma necessária de superar a fragmentação do conhecimento como modo de articulação das ideias, realizando a construção do saber cognitivo mediante uma visão de conjunto permitindo ao homem entender as informações que estão ao seu redor. (p. 5)

Uma questão bastante reforçada nesta pesquisa é que o ensino escolar precisa não só se modernizar, mas principalmente mirar nas necessidades dos alunos, buscar melhores propostas, recursos e abordagens que desenvolvam o interesse e proatividade dos jovens, afinal de contas, como indica Silva (2015):

No mundo atual, faz-se necessária uma proposta educacional adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade, que considere os interesses dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (p. 2)

Não adianta apenas rotular os alunos de improdutivos ou desinteressados enquanto a escola permanece funcionando da mesma maneira a décadas ou talvez séculos, ainda mais ao atender um público de uma geração tão dinâmica. É preciso que a escola se modernize, afinal de contas, mesmo com as frequentes críticas e descrédito, a escola ainda é vista como um ambiente essencial na formação de caráter e cultura da população mais jovem do nosso país, Silva (2015) destaca, inclusive, que:

A escola é um dos alicerces da educação, da cidadania e da formação de uma nação. É, por meio dela, que uma criança inicia sua educação, sua integração e inclusão social, seus relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida. (Ibidem, p. 2)

Retomando o centro da discussão para a Geografia, exalto que a mesma é uma disciplina que lida com conhecimentos de diversas áreas do saber, sendo assim, vamos para exemplos práticos. O estudo do meio ambiente voltado para a Educação Ambiental abre precedentes para trabalhos diversos junto ao professor de Biologia, trabalhando com aulas de campo, documentários, matérias jornalísticas e até jogos digitais, como é o caso do *Plague Inc*³⁵ disponível para *smartphones*. Auler (2007) já defendeu esse ponto de vista ao dizer que: “A interdisciplinaridade requer a análise sob vários olhares disciplinares articulados em torno de um tema constituído de um problema aberto, sendo os problemas ambientais representantes típicos.” (p. 7).

Ainda trazendo mais exemplos, grande parte dos fenômenos de mudança climática estudados na Geografia são temáticas trabalhadas também em Biologia, Física e Química. Uma aula sobre Chuva Ácida que tenha o engajamento da equipe de Geografia e de Química

³⁵ Jogo digital disponível para plataformas móveis onde é narrado o processo de desenvolvimento de epidemias por todo o planeta, dando ao jogador o papel de determinar os processos de transmissão de doenças e suas resistências à tratamentos médicos e diferentes características climáticas.

enriquece muito a exposição do tema, ou mesmo o estudo do Aquecimento Global, unindo além destas disciplinas, também o estudo de ondas e termodinâmica trabalhados na Física.

Tudo isso abordando só temas da chamada Geografia Física, que por si só já é uma divisão interna de praticidade controversa. Ainda podemos tratar de cartografia em conjunto com a Matemática, urbanização em conjunto com História e Sociologia, estrutura fundiária e formação do território nacional com a equipe de História do Brasil e o próprio estudo do método científico, com colaboração do professor de Filosofia. Pequenos exemplos que podem gerar uma lista bem mais amplas de possibilidades, mas que servem a proposta de início do debate sobre o potencial da interdisciplinaridade. Como já defendido por Farias (2014, p. 70), a Geografia, que tem seus estudos baseados na relação da sociedade com a natureza, tem diálogo constante tanto com as ciências humanas, como com as ciências naturais.

Já que esta pesquisa tem um posicionamento extremamente favorável a inserção de novos recursos didáticos em sala de aula, é imprescindível que um movimento de reimaginação da educação (no caso, a interdisciplinaridade) esteja diretamente associado a uma maior pluralidade destes recursos, o que inclui eventos escolares como uma Mostra Pedagógica. Trazendo um resgate de um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Além do livro didático, outras fontes oferecem textos informativos: enciclopédias, livros paradidáticos, artigos de jornais e revistas, folhetos de campanhas de saúde, de museus, texto de mídia informatizada de textos informativos, etc. É importante que o aluno possa ter acesso a uma diversidade de textos informativos, pois cada um deles tem estrutura e finalidades próprias. Os textos trazem informações diferentes e muitas vezes divergentes sobre o mesmo assunto, além de requererem domínio de diferentes habilidades e conceitos para sua leitura. (BRASIL, 1997. v. 4, p. 81).

A relevância dos diversos recursos didáticos já é referência em um dos principais documentos oficiais que regem a educação nacional o que é admirável, levando em consideração a data de sua publicação, onde o contexto tecnológico era radicalmente diferente do atual, uma época onde o acervo de opções de materiais é ainda mais diversificado. A exigência de renovação e da excelência no exercício pedagógico é referenciado por Freire (1996) em:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da

prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (p. 39).

Trabalhar com a educação é uma responsabilidade especial, contudo, que carrega um árduo nível de complexidade e uma extrema necessidade de comprometimento, mas como defendem Moura e Carvalho (2007):

A educação ainda é hoje um bem capital. É o principal instrumento de desenvolvimento e de crescimento económico de uma sociedade. Permite aumentar a produtividade e superar, ou pelo menos estreitar, o abismo entre as sociedades desenvolvidas e em vias de desenvolvimento. (p. 2)

Sendo assim, o trabalho continua sempre buscando atualizações e reflexões de como executá-lo. Retornando a questão da Cartografia escolar como exemplo de uma temática interdisciplinar, é notável o caráter discursivo que um mapa pode ter. Muitas vezes nos limitamos a entender que o mapeamento tem como única finalidade a instrução de percursos a serem tomados, contudo, a Cartografia muitas vezes é uma linguagem que descreve fenômenos dos mais diversos, sendo inclusive um veículo de denúncia e reivindicação, assumindo uma faceta mais social desta técnica que existe a tantos séculos. Coelho e Soares (2001) têm uma colocação interessante, afirmando que:

Os mapas podem conter um conjunto de conhecimentos considerados estratégicos, que podem ser utilizados como instrumentos de poder (político, militar e econômico). Desde a época da grande expansão marítima, as informações e os mapas sobre as novas terras eram vitais para as conquistas. Por esse motivo, muitos eram secretos e ficavam em poder dos reis. (p. 23)

Associar os mapas com temáticas mais próximas do cotidiano dos alunos é uma maneira de tornar essa linguagem mais interessante e acessível ao olhar destes jovens além de incentivar a capacitação da interpretação destes materiais não se limitando apenas a entender onde está um determinado continente no globo, mas, além disso, conseguir enxergar nos materiais cartográficos elementos que evidenciam características das mais diversas nos espaços representados. É conseguir entender, por exemplo, por que em determinado bairro de sua cidade existe de maneira tão recorrente eventos de deslizamento de terra ou inundações.

A preocupação com a contextualização das discussões geográficas com a vida dos alunos é destacada por Callai (2001) ao afirmar que:

O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes (p. 136)

Sendo assim, se um ensino mais contextualizado e prático é uma alternativa que pode trazer mais engajamento no ambiente escolar, eventos que provocam uma produtividade mais autônoma e até mesmo artesanal dos alunos acabam se tornando mais convenientes. Mapas podem ser interessantíssimos, principalmente se forem de um ambiente visitado pelos alunos diariamente e especialmente se esse mapa for produzido exatamente por estes alunos.

METODOLOGIA

Descrevendo como funciona a organização da Mostra Pedagógica na escola em questão, inicialmente os professores elaboram temas a serem ofertados publicamente para os alunos, que posteriormente se inscrevem no grupo que possui uma temática que lhes atraem. Foram escritos para este projeto quatro alunos do Ensino Médio e cinco alunos do Ensino Fundamental II, compondo uma equipe de faixa etária bem diversa.

Com o grupo já definido, foi agendada a primeira reunião que definia um mecanismo de comunicação *online* que facilitasse a logística do planejamento e o agendamento de novas reuniões a serem realizadas no turno oposto às aulas. Logo no princípio do planejamento foi definida uma subdivisão do grupo em três menores equipes, sendo elas: o grupo de introdução do tema; o grupo que trataria dos exemplares de *games* e o grupo da apresentação de um mapa confeccionado pela equipe. Além disso, foi elencado tarefas a serem gerenciadas por cada um dos professores coordenadores, ficando a cargo do professor de Geografia a gestão das apresentações acerca da temática de jogos e representações cartográficas e na responsabilidade da professora de Matemática a coordenação para construção da planta baixa.

Já discutindo sobre como seriam organizadas as apresentações dos alunos no dia do evento, foi decidido que as temáticas de Cartografia e *videogames* seriam as primeiras apresentações da sala situando os visitantes sobre a origem e contexto destes temas, ainda de maneira paralela, para em seguida estes temas passassem a ser trabalhados em união pelos próximos alunos. O segundo grupo traria exemplares de jogos digitais que possuíam a presença de conceitos e técnicas cartográficas em suas estruturas de jogabilidade³⁶. Já o último grupo em questão estaria encarregado, finalmente, de apresentar a metodologia para a

³⁶ Termo que caracteriza o exercício prático de interação com um *videogame*.

construção da planta baixa do primeiro andar da escola, piso onde estava sendo apresentado nosso projeto, além de fazer a apresentação do projeto final, relacionando cada sala presente na representação cartográfica com os respectivos projetos desenvolvidos nestes espaços no evento escolar.

Foi decidido durante as reuniões que as legendas das salas não seriam feitas na representação justamente pela incerteza de quais projetos estariam em quais cômodos. A princípio existia a pretensão de elaborar a planta baixa dos dois andares da escola, contudo, por limitação do tempo prévio ao evento já agendado, houve a decisão de destinar todos os esforços para elaboração da representação apenas do andar superior, onde está presente a sala reservada pela equipe para apresentação do projeto. Apresentam-se a seguir, fotografias do acervo pessoal do autor registradas na primeira tarde de medições da escola, atividade essa desempenhada exclusivamente por alunos componentes da equipe, limitando o papel dos professores apenas como coordenadores da atividade, sendo esta a primeira etapa para elaboração da planta baixa.



Figura 13 Medição das salas do 1º andar. Fonte: acervo do autor, 2018.

Na reunião seguinte foi definida a escala a ser aplicada, já que os alunos já haviam desenvolvido um croqui com todas as medições realizadas por eles. Desta forma, foi definida uma escala que coubesse em um modelo de papel 40kg. A escala definida foi a de 1:25 e a escolha do papel 40kg se deve as dimensões que ele possui de 96x66cm. Desta forma um aluno foi encarregado de fazer os cálculos convertendo as medições reais da escola para os valores aplicados à escala escolhida e foi com esses valores que dois alunos desenvolveram a planta baixa. A professora de matemática foi quem orientou na elaboração destes cálculos, assim como na escolha da escala mais adequada. A próxima etapa do mapeamento da escola foi a sugestão, dada pelo professor de Geografia encarregado, de traçarem diversas linhas

perpendiculares que seriam o apoio referencial para a inserção do desenho da escola no papel. As orientações para elaboração do desenho final tiveram a colaboração da professora de Matemática, que relacionava a produção deste desenho com técnicas de Geometria.

O processo de desenvolvimento da planta baixa levou aproximadamente um mês para ser concluído, movimentando a atuação de sete alunos e que não teve interação manual do professor em momento algum. Todas as reuniões tiveram o acompanhamento do professor de Geografia no papel limitado de orientador, somente tirando dúvidas e coordenando as etapas a serem tomadas, gerando o comprometimento de grande parte da equipe e motivando a bom trabalho. Por mais que os alunos expressassem insegurança nos primeiros momentos, foi justamente esse caráter mais autônomo na produção artesanal do trabalho que os motivou a se esforçarem.

Observamos a seguir as fotografias da sala de aula em seu processo de decoração e registros fotográficos do período de composição da imagem.



Figura 14: Sala do projeto e produção da planta baixa. Fonte: acervo do autor, 2018.

RESULTADOS

Os alunos decidiram tematizar a sala com referências tanto aos mapas como aos jogos digitais citados no projeto. Sendo assim, as cores da sala faziam referência as tonalidades normalmente vistas em mapas, além disso, as paredes foram ornamentadas com

representações cartográficas como os da cidade de Campina Grande e do Nordeste, além disso, alguns mapas presentes em jogos citados também decoravam o ambiente.

No caso dos alunos que tratavam dos exemplos dos jogos, existiam *notebooks* e um *smartphone* que cumpriam o papel de recurso didático, ilustrando a apresentação sobre essa temática, em seguida, o grupo da planta baixa da escola apresentava três mapas com escalas diversas para ilustrar a referência de localização geográfica da escola. A turma desenvolveu um sistema de indicações no chão da sala, destacando o percurso que o visitante deveria realizar para conferir todas as explicações, a intenção era fazer uma referência aos antigos mapas de tesouro pirata e desta forma orientar os visitantes a seguirem a ordem de apresentações planejada pela equipe.

Seguindo à descrição das funções dos alunos, temos este ordenamento: um aluno para introdução à Cartografia; um aluno para a história dos *videogames*; quatro alunos tratando de jogos digitais, sendo eles: *The Legend of Zelda (Nintendo)*; *Grand Theft Auto (Rockstar Games)*; *Forza Motorsport (Turn 10)*; *Flight Simulator (Microsoft)* e *Pokémon GO (Niantic)*; um aluno tratando do desenvolvimento da planta baixa; um aluno responsável pela descrição dos resultados finais do projeto cartográfico e explicitação dos detalhes da planta e por fim, o último membro encarregado de distribuir os questionários para os visitantes.

Trazendo o destaque agora para a planta baixa concluída. Como explicitado anteriormente, os professores coordenadores do projeto tinham como intenção, na realização desta atividade, garantir aos alunos o exercício prático do desenvolvimento desta cartografia, atraindo inclusive o interesse especial daqueles estudantes que acreditam ter alguma predileção as carreiras de engenharia e arquitetura.

Mesmo com tanta ornamentação e apresentações longas que fizeram com que o visitante passasse cerca de vinte e cinco minutos conosco, a planta baixa era o elemento que mais chamava atenção dos observadores, muito provavelmente por ser uma atividade vista como muito complexa. Embora não existissem legendas que representavam a finalidade de cada uma das salas representadas na imagem (por motivos já explicitados na metodologia) foi de decisão dos professores que os alunos inserissem na versão final da representação todas as medições reais e suas medições proporcionais obtidas pela escala escolhida.

Os dois alunos encarregados explicavam com detalhes as etapas para confecção do material, se apoiando nas fotografias registradas durante esse mês de trabalhos. Ao expor os detalhes da planta baixa era exaltado, inclusive, a razão por parte da representação ser aparentemente irregular, fruto da construção do imóvel e facilmente comprovada ao observar a estrutura do piso da escola, destacada na apresentação dos alunos. Desta forma, observamos

as imagens tanto do mural com os mapas, como a própria planta baixa em destaque:



Figura 4: Mural com os mapas de referência da escola. Fonte: acervo do autor, 2018.

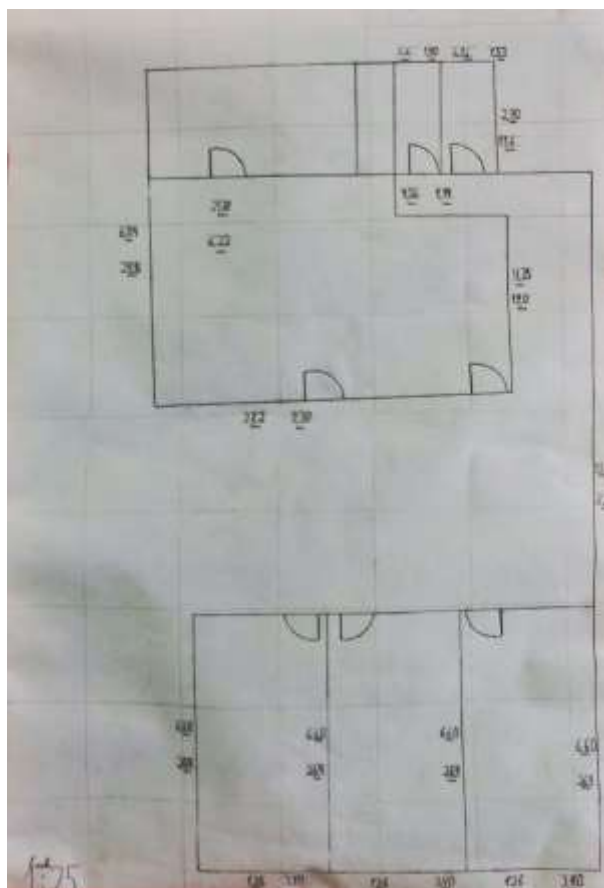


Figura 5: Resultado final da planta baixa. Fonte: acervo do autor, 2018.

Apresentando os resultados dos questionários realizados com os visitantes da sala temos estes seguintes quantitativos:

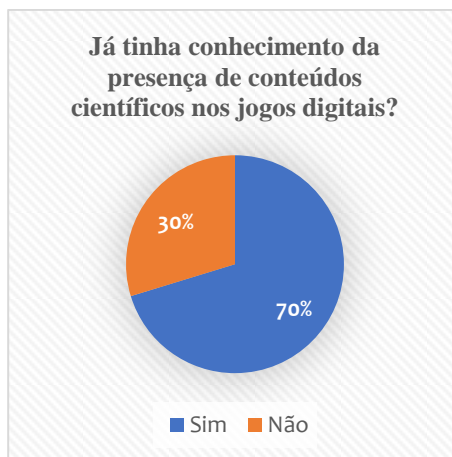


Figura 6: Desenvolvido no Microsoft Excel 2016. Fonte: acervo do autor, 2018.

Neste caso, o resultado tem direta relação com a exposição do conteúdo do projeto, é possível que os resultados seriam radicalmente diferentes antes da apresentação dos alunos, já que ao público geral, tende a ser relutante à relação de mídias de entretenimento com didática escolar e os *videogames* não fogem desta regra. Os dados apontam um resultado benéfico do caráter pedagógico deste evento. Desta forma, partindo para aos últimos resultados:



Figura 7 Desenvolvido no Microsoft Excel 2016. Fonte: acervo do autor

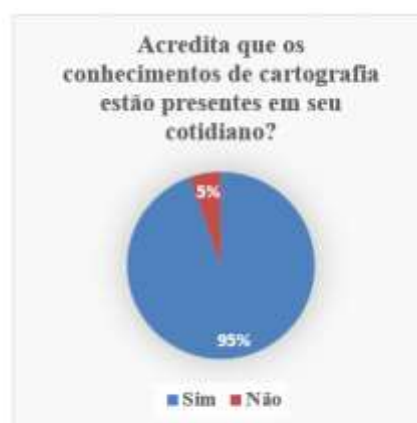


Figura 8 Desenvolvido no Microsoft Excel 2016. Fonte: acervo do autor

O anseio para o desenvolvimento destas duas questões foi a necessidade de verificar a faixa etária dos visitantes. No geral, temos um grupo majoritário na faixa etária de 10 aos 22 anos, sendo até surpreendente, de acordo com a expectativa da escola, a presença superior de visitantes adultos. Acerca da segunda questão, a extrema maioria afirmou ter noção do uso de conhecimentos cartográficos em ferramentas cotidianas, alguns alegaram oralmente o exemplo do *GPS* automotivo como a fonte do principal contato com mapas. Agora partindo para as próximas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora exista quase que um mantra, por parte de inúmeros professores, que os alunos são desmotivados e aéreos ao ensino escolar, acredito que apenas alardear sem tentar novas propostas e estratégias a fim de mitigar este problema ou até mesmo reverter a realidade, acaba sendo uma postura impotente.

Precisamos sim rever conceitos e buscar novas alternativas para trazer essa juventude de volta para a formação escolar que tanto será influente em seus futuros com seriedade e comprometimento, desta forma, para alcançar essa realidade, a contextualização dos conteúdos pode ser o caminho para edificar os resultados do ensino escolar no nosso país

Quando foi sugerido, como objeto de trabalho escolar, o uso de *videogames*, provavelmente foi uma proposta vista como excêntrica, ou até mesmo absurda, por parte de vários indivíduos da escola, contudo, ainda assim esse interesse foi levado a diante. Associar uma mídia tão moderna e muitas vezes vista simploriamente apenas como um lazer raso com um conteúdo tão tradicional da grade curricular certamente trouxe estranheza para muitos olhares de dentro e fora da escola, mas, não intimidou a equipe de professores e alunos encarregados pelo projeto.

A experiência de vida que os jovens estudantes já possuem, muitas vezes pode ser tomada como ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos escolares presentes em sala de aula, aproximando a teoria da prática, a ciência do cotidiano. Esta experiência pode estar contida em um itinerário, em um ciclo social, uma letra de uma canção, nas páginas de um conto ou mesmo nos jogos que lhes divertem.

A torcida é para que os visitantes tenham, de fato, absorvido ideias novas e passem agora a perceber com mais clareza a presença desta ciência Cartográfica e Geográfica em seus cotidianos e lazers, seja no mundo real ou no mundo virtual dos jogos digitais. O trabalho cooperativo de professores com formações diversificadas, associado as colaborações que ambas as áreas de saber podem oferecer para a formação científica e cidadã dos estudantes mostra o potencial motivador que um aprendizado contextualizado e interdisciplinar pode alcançar.

REFERÊNCIAS

AULER, D. **Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro**. *Ciência & Ensino*. v. 1, p. 1-20, 2007. Disponível em: <<http://ltcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/auler.pdf>>. Acessado em: 27/01/2018

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde/temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, V.9, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** São Paulo – SP: Terra Livre, 2001, p.133-152.

COELHO, Marcos de Amorim; SOARES, Lygia Terra. **Geografia Geral: o espaço natural e sócio - econômico**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2001

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. **A interdisciplinaridade e as fronteiras do pensamento geográfico**. In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. C. A formação docente em Geografia: Teorias e Práticas. Campina Grande: Edufcg, 2014. p. 51- 76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessárias à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível**. In. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/644/380>>. Acessado em: 27/02/18

MORAES, A. C. R. **Geografia, interdisciplinaridade e metodologia**. *GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 9-39, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/81075>>. Acessado em: 27/01/2018

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia. **Das tecnologias com fios ao wireless: Implicações no trabalho escolar individual e colaborativo em pares**. Universidade do Minho, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11328/475>>. Acessado em: 24/06/2017

SILVA, Jucemeire Borges Soares da; BENETTI, Luciana Borba. **Interdisciplinaridade e transversalidade na Geografia: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. *Revista Monografias Ambientais - REMOA* v. 14, 2015, p. 107-120 edição especial: pós-graduação em educação, interdisciplinaridade e transversalidade - UNIPAMPA - São Gabriel – RS *Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas - UFSM*, Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/20642/pdf>>. Acessado em: 27/01/2018

SOUZA, Cleanto Fernandes de; RIBEIRO, Jesiel Everson Alves; ALVES, Larissa da Silva Ferreira. **A prática da interdisciplinaridade no ensino de Geografia**. *GEOTemas*, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v. 4, n. 1, p. 63-69, jan./jun, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/view/1207>>. Acessado em: 27/01/2018.

OS ELEMENTOS DO MAPA: CONHECIMENTO FUNDAMENTAL PARA INTERPRETÁ-LO

*Henrique Silveira de Farias
henriquesfarias2013@gmail.com*

*Leonardo Lima da Silva
limalsilva@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

A leitura e compreensão do espaço exigem que os alunos se apropriem de diferentes conceitos. A Geografia enquanto ciência que busca interpretar a organização do espaço se utiliza de diferentes conceitos, categorias de análise, que dão conta de interpretar a complexa estrutura que é o espaço geográfico. Durante os anos da Educação Básica, o professor tem o desafio de aproximar os alunos desses conceitos, porém não basta apenas que os alunos saibam defini-los, é preciso que estes saibam enxergá-los no espaço e assim compreendê-lo.

Nos anos iniciais da Educação Básica os alunos passam por distintos processos de alfabetização. Na geografia é fundamental para conduzir os alunos a habilidade de ler e compreender o espaço. A alfabetização geográfica é que busca dar conta de construir uma base teórica sobre o espaço, permitindo uma análise racional e crítica, tornando o espaço objeto de conhecimento, além de fazer entender a estrutura e organização da materialidade do espaço como derivadas sociais (FANTIN & TAUSCHECK, 2005).

Para conduzir os alunos nesse processo de leitura e compreensão do espaço, a Geografia dispõe de diferentes recursos. O principal recurso utilizado que deve ser utilizado pelo professor são os mapas. Através dos mapas os alunos podem se aproximar de diferentes recortes do espaço e fenômenos. O uso desse recurso exige que os alunos também sejam alfabetizados; nesse caso a alfabetização cartográfica. Essa ação é necessária, pois nos mapas o espaço e seus componentes estruturantes são representados através da linguagem gráfica composta por diferentes símbolos, cores e formas.

O recurso cartográfico possui uma estrutura que além de expor o trabalho técnico na elaboração dos mapas, auxilia no processo de leitura e interpretação do mesmo. Conhecer esses elementos e sua função também faz parte do processo de alfabetização. Durante toda a trajetória escolar em maioria nos livros de geografia os alunos serão confrontados com diferentes mapas, é comum a tentativa de interpretá-los pela simples análise da área cartografada ou esperar que o professor diga o que a imagem que apresentar.

O processo de alfabetização geográfica e cartográfica pressupõe dar autonomia aos alunos para que estes possam ler o espaço. Porém, durante as nossas experiências de regência no Ensino Fundamental e Ensino Médio, identificamos que os alunos apresentaram dificuldades para interpretar mapas que continham informações simples. Dificuldades essas que poderiam não existir se os alunos tivessem o hábito de analisar o mapa considerando todos os seus elementos apresentados. Sendo assim, nosso objetivo é mostrar a importância de trabalhar com os alunos de forma constante os elementos fundamentais do mapa para ler, compreender e interpretar o recorte do espaço representado.

ESPAÇO GEOGRÁFICO E ENSINO

O ensino da Geografia escolar tem o desafio de lidar com um espaço geográfico plural e complexo. Independente do nível escolar em que sua prática ocorra, as metodologias utilizadas precisam dialogar com as necessidades e limitações dos sujeitos envolvidos - os alunos - alinhadas sempre com o objetivo de compreender os conceitos chave da geografia como lugar, paisagem, região, território, sociedade, natureza e o espaço, permitindo enxergá-los no mundo real e em suas representações em uma leitura reflexiva e crítica.

Os livros de Geografia utilizados em toda a trajetória escolar dispõem de diferentes recursos para leitura e compreensão do espaço. São utilizadas figuras, fotografias, mapas, tabelas, gráficos, textos e, na última década, temos a tentativa de aproximar os alunos de outras ferramentas como a internet ao propor atividades de pesquisa em meios eletrônicos. Diante da necessidade de fazer com que os alunos tenham o domínio espacial, os recursos presentes nos livros e as outras ferramentas devem ser utilizadas pelo professor em sua totalidade conforme as habilidades a serem desenvolvidas naquele nível escolar.

O entendimento sobre o espaço não se inicia no ambiente escolar, as diversas relações no meio social pretérita ao ingresso do aluno na educação formal, permitem que o mesmo absorva noções sobre o espaço e como este é composto. É na escola que deve ocorrer à aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço (ALMEIDA e PASSINI, 2002).

Entende-se o espaço como conceito central da geografia, que por sua vez abarca as demais categorias de análise, nesse sentido a sua compreensão irá permitir o aluno dar conta da heterogeneidade do espaço geográfico. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental I os alunos encontram-se num processo de alfabetização geográfica, o espaço geográfico pressupõe um processo interativo entre os aspectos físicos e sociais, ou seja, o alfabetizar

geográfico não se restringe a saber descrever os aspectos físicos da paisagem, ele deve permitir interpretar os fenômenos em sua totalidade.

Em todos os ciclos da educação básica, existem objetivos de conhecimentos e habilidades necessários à aprendizagem dos alunos em cada disciplina, para a Geografia dos anos iniciais alguns objetivos são claro a respeito de desenvolver o pensamento espacial. São conhecimentos inseridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que todos os alunos devem ser contemplados. Um dos objetivos diz que os alunos devem: conhecer e utilizar corretamente os elementos da linguagem cartográfica, além dos referenciais de localização, orientação e distância.

Utilizar o recurso cartográfico presente no livro é uma possibilidade real de trabalhar o conceito de espaço. Explorar de forma contínua o recurso cartográfico, possibilita que os alunos possam ler e interpretar o espaço. Essa habilidade vai depender do quão familiarizados estão com a linguagem. A estrutura que compõe um mapa contém elementos fundamentais para a sua leitura, que ao compreendê-los, possibilita uma maior facilidade no uso dos mapas, bem como permite que mesmo na ausência de um texto de apoio os alunos consigam levantar questões a cerca do que o mapa apresenta.

Supondo que todos os alunos tenham acesso ao livro didático durante a sua trajetória escolar, há uma razão, por exemplo, de o livro dispor de mapas e fotografias. Caberá ao professor explorá-los para além do imaginário dos alunos que, na fase de alfabetização geográfica, muitas vezes os compreendem apenas como uma ilustração ou exposição de uma imagem.

A alfabetização geográfica vai além de apresentar conceitos aos alunos. A diversidade de formas e fenômenos que caracterizam o espaço exige que os alunos aprendam antes de tudo a observar, descrever, retratar e produzir respostas. Cabe ao professor diante do desafio de conceituar o espaço ter o domínio para levar os alunos a compreendê-lo em sua diversidade local, seguido de comparações e reflexões com outras realidades.

São nos primeiros anos do Ensino Fundamental I que, alunos iniciam o conhecimento do espaço deslocando-se do particular para o global, reconhecendo-se com sujeitos atuantes dentro do espaço à medida que se amplia essa escala de análise. A abordagem inicial é feita a partir do espaço vivido, valorizando as experiências dos indivíduos. Ao vivenciar o espaço, ele torna-se percebido, onde o aluno é capaz de descrevê-lo a partir da lembrança e por fim o espaço torna-se concebido, ou seja, o aluno passa a ser capaz de pensar e refletir sobre um determinado local, através da representação em um mapa ou imagem (ALMEIDA e PASSINI, 2002).

Partir do universo da criança para ensiná-la a observar significa dar condições a ela de verificar todos os pontos importantes da realidade, que devem ser registrados por meio da escrita ou mesmo do desenho. Nesse sentido, a compreensão de esferas mais distintas será facilitada pela comparação com as mais próximas e, portanto, mais concretas para ela (ROMANO, 2007, p.157).

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Historicamente a escola desempenha a função social de preparar os indivíduos para o convívio em sociedade. Esse processo se dá em paralelo com as ações educativas que ocorrem em ambientes não formais de ensino. Cada disciplina escolar é responsável por dar conta de um conjunto de saberes fundamental que todos os alunos devem ter acesso. O papel da Geografia escolar na educação é alfabetizar o aluno para ler o espaço geográfico, o que garante sua identidade (PEREIRA *apud* FANTIN & TAUSCHECK, 2005).

Sendo a Geografia escolar responsável por preparar os alunos para que estes possam compreender o espaço geográfico, é necessária a existência de recursos capazes de contribuir com essa ação. Um dos principais recursos que dispõe a geografia para representar e ler o espaço geográfico são os mapas. Nos livros didáticos, em meio eletrônicos ou o próprio mapa em si, eles representam diferentes fenômenos ou aspectos físicos naturais.

Através da cartografia tudo é possível de ser representado. As informações contidas nos mapas geralmente são sínteses dos fenômenos ocorridos num determinado espaço. A todo o momento novas informações surgem e com elas a possibilidade de ler o espaço, porém na cartografia as informações são apresentadas de diferentes maneiras e em forma de síntese, o que permite a fácil compreensão do fenômeno cartografado. Apesar de utilizar uma linguagem universal, a cartografia divide-se em diferentes produtos, objetivos e público alvo (SIMIELLI, 2006).

Dentre os diferentes produtos cartográficos temos os mapas gerais, os mapas temáticos, as cartas topográficas etc. Os objetivos também são diversos: rodoviário, climático, hidrográfico, turístico, geológico, saúde entre outros. Sendo um recurso bastante diverso e que contempla diferentes saberes da geografia necessários à aprendizagem dos alunos, como possibilitar os alunos de dar conta da leitura de tantos mapas e entender suas diferentes aplicações?

A cartografia escolar encontra-se no campo da produção uso dos mapas na sala de aula. Nesse sentido, não cabe aos alunos nesse momento compreender as técnicas

matemáticas e computacionais envolvidas na produção de mapas/cartas. A cartografia escolar deve conduzir os alunos à habilidade de reconhecer os elementos fundamentais do mapa, pensar o espaço a partir do mapa e identificar sua finalidade. Mas isso exige saber ler o mapa, sendo assim a primeira ação já nos primeiros anos do ensino fundamental I é e deve a alfabetização cartográfica.

A Cartografia e a Geografia são ciências que se desenvolveram de forma conjunta, historicamente o homem sempre teve a necessidade de representar os elementos da paisagem próximos e os que eram possíveis de enxergar. Descrever o espaço e a paisagem nesse período era necessário por diferentes motivos, como identificar onde havia recursos naturais importantes para a sobrevivência, segurança no sentido indicar pontos que ofereciam riscos e defesa do território delimitando áreas contra possíveis invasores.

O advento das grandes navegações é tido como um marco na história para grandes mudanças, para as relações sociais, comércio e principalmente na forma de enxergar o mundo. As navegações passam a demandar representações do território em maior escala, dos novos territórios encontrados e uma maior fidelidade nos dados, localização e distâncias, ou seja, ampliaram-se as possibilidades de uso da cartografia permitindo sua elevação ao status de ciência como se conhece hoje.

Na tentativa de representar de forma mais fiel à realidade e permitir a compreensão por todos, os produtos cartográficos começam a ganhar elementos próprios e comuns a todos eles, para que a utilidade para qual foi pensado possa ser alcançada por todos que venham a fazer a sua leitura. Surge então a linguagem cartográfica composta por diferentes símbolos, cores, figuras, tipos de linha e outros elementos utilizados na cartografia tradicional como na cartografia temática.

Ler um mapa independe do domínio da língua escrita, seja a nativa ou outra. Para a produção de mapas foi necessário estabelecer uma linguagem gráfica padrão universal, as convenções cartográficas. As convenções são definidas como códigos e normas criados para tornar as representações mais fiéis e permitir que os mapas sejam lidos e compreendidos de forma universal (CAMPOS, 2012).

Percebe-se que independente do uso ou local que a cartografia é utilizada, as convenções cartográficas são a base para compreender os mapas. No primeiro momento quando o aluno se depara com um mapa é normal sentir dificuldades, a figura geralmente o confronta com símbolos, números e textos, que muitas vezes o faz pensar que a interpretação do recurso cartográfico seja complexo e difícil. Porém todo o mapa dispõe de elementos básicos que conduzem a leitura, são os sete elementos do mapa.

Assim como as cores e símbolos foram definidos por convenção, os elementos essenciais que compõe um mapa também seguem a mesma regra. Saber identificar os elementos e a sua função no mapa fazem parte do processo de alfabetização cartográfica. Saber fazer o uso desses elementos é fundamental para a leitura do espaço a partir dos mapas, o processo de alfabetização cartográfica não só permite os alunos dominarem a linguagem gráfica, mas desenvolve autonomia para que estes façam o melhor uso da cartografia atualmente tão presente em diversas atividades.

Assim como a aprendizagem dos símbolos e normas que compõe a língua falada se inicia na educação infantil, a alfabetização cartográfica deve iniciar no primeiro ciclo da educação básica, ainda que o aluno não tenha sido alfabetizado em sua língua, nada impede que o mesmo manuseie e seja apresentado aos instrumentos utilizados para representar e se orientar no espaço. Esse processo ocorre de forma gradual ampliando-se a escala e deve ir respeitando os objetivos de aprendizagem previstos para aquela faixa etária.

A alfabetização cartográfica refere-se ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos e significados; uma linguagem gráfica (códigos e símbolos definidos – convenções cartográficas). No entanto, não basta à criança desvendar o universo simbólico dos mapas, é necessário criar condições para que o aluno seja leitor crítico de mapas ou um mapeador consciente (PASSINI, 1998). Nesse processo de alfabetização é fundamental que os elementos que compõe o mapa sejam apresentados, a partir disso espera-se que os alunos pós-alfabetizado, utilizem os recursos disponíveis como o título, legenda, escala, projeção, orientação, fonte e sistema de coordenadas para interpretar o mapa e compreender o espaço e ou o fenômeno representado.

É fundamental que durante a trajetória escolar nas aulas de geografia, o professor sempre que fizer o uso de um recuso cartográfico retome a explicação referente aos elementos do mapa. Essa ação é necessária, pois além de fixar a razão dos mapas disporem desses componentes eles são fundamentais para que os alunos sejam capazes de interpretar os mapas de forma autônoma associando a realidade do espaço geográfico, alguns desses elementos funcionam como guia, o título, por exemplo, já anuncia os possíveis dados a serem encontrados, já a orientação e o sistema de coordenadas auxiliam os alunos a localizar o fenômeno e si próprios no espaço.

OS MAPAS E SUA ESTRUTURA

É possível definir um mapa como a representação do real, ou seja, é a transposição de um determinado recorte do espaço cartografado em uma superfície plana. Essa representação pode ser feita em diversos tamanhos e diferentes objetivos. As informações no mapa são transmitidas a partir de uma linguagem gráfica, o que indica a necessidade de uma ação prévia de alfabetização. Os mapas presentes nos livros didáticos apesar de todo o trabalho técnico envolvido na sua elaboração, os alunos tendem a enxergá-los como uma simples imagem, onde é possível identificar “coisas”, mas ler o mapa é ir além, é ter o domínio da linguagem utilizada por ele.

Para que sejam considerados completos, todo o mapa possui uma estrutura básica que funciona como um guia, essa estrutura auxilia o leitor para que este possa identificar a área ou fenômeno cartografado na imagem, informa a origem dos dados, classifica de que forma a área foi representada, expõe o significado das cores ou símbolos utilizados, define qual a proporção do espaço esta sendo mostrada e permite deslocar o olhar sobre a imagem através das direções marcadas conforme a cartografia oficial. A estrutura de um mapa é composta por sete elementos fundamentais: título, legenda, escala, orientação, fonte, sistema de coordenadas e projeção cartográfica.

- **Título** - Geralmente fica localizado no canto superior esquerdo do mapa, é um elemento de extrema importância pois indica o recorte do espaço representado e ou o fenômeno representado no mapa.
- **Legenda** - A legenda do mapa é outro elemento que também é essencial para interpretar as informações nele contidas. Na legenda é que identificamos determinados símbolos, sinais e cores presentes no mapa, bem como o que cada uma dessas simbologias representa, facilitando assim a interpretação das informações que o mapa está trazendo.
- **Escala** - A escala é um elemento que tem menor relevância no que diz respeito a interpretar as informações contidas no mapa em si, mas pode auxiliar no cálculo de distâncias. A escala pode ser gráfica ou numérica, é utilizada para representar a extensão do espaço presente no mapa.
- **Orientação** - Um dos objetivos da alfabetização cartográfica é que os alunos possam localizar-se no espaço. A orientação pode ser representada como uma simples seta ou a rosa dos ventos, onde ela indica para que lado está direcionado o norte geográfico no

mapa. Por convenção quando o mapa não contém a orientação fica estabelecido que o norte e a parte de cima do mapa.

- **Fonte** - A fonte serve para identificar a origem, de onde determinado mapa foi retirado ou de onde foram extraídos os dados presentes nele. Esse elemento é importante pois assegura a autenticidade e confiabilidade dos dados apresentados, de certa forma ele dialoga com o título pois ajuda também a compreender os dados expostos no mapa.
- **Sistema de Coordenadas** - As coordenadas geográficas são as linhas que representam as latitudes e longitudes num mapa, onde a longitude é a distância em graus em relação ao Meridiano de Greenwich e a latitude é a distância em graus em relação à Linha do Equador.
- **Projeção Cartográfica** – É através das projeções cartográficas que a superfície esférica do globo terrestre é representada em uma superfície plana. Esse elemento nem sempre está presente nos mapas, sendo dispensável para a sua interpretação. Porém as projeções foram criadas para minimizar as distorções que ocorrem durante a produção de um mapa, nesse sentido torna-se importante quando é preciso que os alunos tenham a noção do espaço mais próximo da forma e tamanho real.

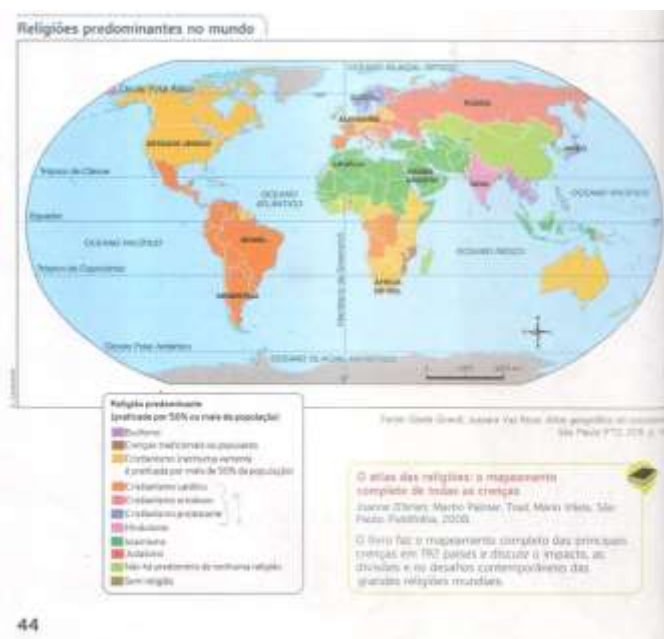
EXPERIÊNCIA E METODOLOGIA

Partimos inicialmente relatando nossas experiências durante a regência no ensino fundamental e médio. As duas aulas embora realizadas em ciclos diferentes, foram planejadas da mesma forma: elaboração do plano de aula, escolha da bibliografia, definição da proposta de aula e os recursos. Optamos assim por uma aula expositiva como o auxílio de slides para reproduzir os mapas necessários para cada assunto.

A primeira aula realizada se deu na 2ª série do Ensino Médio e teve como tema Densidade Demográfica. A segunda aula foi realizada no 8º ano do Ensino Fundamental com o tema Povos e Cultura. As duas aulas iniciaram em um diálogo com os alunos buscando identificar o que eles compreendem sobre o tema.



Mapa - aula 1. Fonte: Google Imagens



Mapa – aula 2. Fonte: Livro didático

O momento final das aulas teve como foco interpretar o mapa e confrontar com os conteúdos trazidos durante a aula, porém os alunos apresentaram em ambas as turmas uma grande dificuldade em interpretar os mapas sozinhos, sendo assim tentou-se fazer uma interpretação mediada, ou seja, pedido que os alunos identificassem os elementos que compõe o mapa e auxiliam na interpretação, surgindo então uma nova dificuldade muitos alunos além de não saber identificar na área do mapa seus elementos, quando localizavam não sabiam

explicar sua função.

Frente a essa realidade identificamos que é provável que no decorrer da trajetória escolar desses alunos algumas falhas podem ter ocorrido. Dentre essas falhas, podemos citar que o processo de alfabetização cartográfica não ocorreu ou foi muito precário, os recursos cartográficos contidos nos livros não foram valorizados ou os alunos tiveram uma ausência de materiais como livros, entre outros.

Diante dessa situação e paralelo às aulas de regência, elaboramos uma proposta de intervenção com o objetivo de mostrar aos alunos que é possível fazer a leitura e interpretação do espaço através dos mapas. A proposta foi aplicada em duas etapas, inicialmente trouxemos questões gerais sobre a cartografia, história, tipos de material cartográfico, áreas de aplicação e tecnologias aplicadas à cartografia.

Na segunda etapa foram trabalhadas questões de alfabetização cartográfica. Para esse momento utilizamos como mapa padrão, o mapa político-administrativo do Brasil, que foi colado no quadro da sala ficando visível para todos os alunos. Através desse mapa, questões como as convenções cartográficas foram explicadas acerca de seu conceito, bem como o uso e padrões para a representação das formas espaciais reproduzidas nos mapas. Essa etapa foi finalizada expondo para os alunos à estrutura do mapa, localização dos seus elementos, função que eles exercem para ler o mapa e o principal como fazer a leitura sempre associando o recorte do espaço presente no mapa ao espaço real.

CONCLUSÃO

Após a aplicação das atividades, o resultado foi bastante satisfatório em ambas as turmas, pois os alunos demonstraram bastante interesse na temática da proposta de intervenção apresentada, além de também terem obtido um resultado de razoável a bom nas provas, pois aproveitamos a oportunidade e cobramos o que foi trabalhado na avaliação da unidade. Além disso, podemos concluir também que a alfabetização cartográfica ainda é bastante defasada e necessita de uma maior atenção por parte dos professores de Geografia em geral, pois esse tema é bastante importante para a compreensão da Geografia em geral por parte dos alunos, é notável que o déficit desse conteúdo vá impactar a aprendizagem em todos os níveis da educação básica, tendo em vista que os mapas são recursos presente nos livros de geografia e fundamental para que os alunos conheçam e reflitam sobre o espaço local e global.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **Espaço Geográfico – ensino e representação**. 12ª. Ed. São Paulo: Editora, Contexto, 2002 – (Repensando o Ensino).

CAMPOS, Antônio Carlos. **Aula 15 Símbolos e Convenções Cartográficas**.

Disponível em <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11205204042012Cartografia_Basica_Aula_15.pdf> Acesso em: 07 jun. 2018.

FANTIN, Maria Eneida. TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do Ensino de Geografia**. 20ª. Ed. – Curitiba, PR: Editora: Ibpx, 2005.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise Crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.

ROMANO, Sonia Maria Munhões. Alfabetização Cartográfica: A Construção do Conceito de Visão Vertical e a Formação de Professores. In: CASTELLAR, Sonia (org). **Educação Geográfica: Teorias e Práticas docentes**. 2ª. Ed. – São Paulo, SP: Editora: Contexto 2007 – (Coleção Novas Abordagens).

SIMIELLI, M. Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia na Sala de Aula**. 8ª. Ed. – São Paulo, SP: Editora: Contexto 2006 – (Coleção Repensando o Ensino).

LINGUAGENS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: DISCUSSÕES SOBRE PRÁTICAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR EM ESCOLAS DE CAICÓ-RN.

Iana Raquel Dantas de Oliveira
iana.raquel@hotmail.com.br

Ione Rodrigues Diniz Morais
ionerdm@yahoo.com.br

Djanní Martinho dos Santos Sobrinho
djannigeo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Revolução Técnico-científica-informacional, que passou a ocorrer desde a segunda metade do século XX até os dias atuais, contribui para tornar as tecnologias cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Essa revolução possibilitou a difusão do acesso a informação, gerando mudanças na forma como se dá a comunicação entre os indivíduos e trouxe inúmeras contribuições para a sociedade.

Nesse contexto, surgiram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que são fundamentais para os processos sociais na atualidade, dentre eles àqueles que se referem ao ensino e a aprendizagem.

Com base nessa premissa, realizou-se uma investigação com o objetivo de analisar como as TICs vêm sendo implementadas no ensino de Geografia, bem como identificar as contribuições que geram ao processo de ensino-aprendizagem e as limitações e dificuldades que perpassam a inclusão dos recursos digitais nas instituições escolares.

Esse estudo consistiu em analisar a utilização das TICs como recursos didáticos no ensino de Geografia em quatro escolas da Cidade de Caicó, no Rio Grande do Norte - Escola Estadual Padre Edmund Kagerer, Escola Municipal Hermann Gmeinner, Colégio Diocesano Seridoense e Escola Municipal Presidente Kennedy. As informações foram obtidas por meio da aplicação de questionários com um total de sete professores, todos formados na área de Geografia.

Para esse estudo, além da pesquisa de campo, utilizou-se como referencial bibliográfico Castells (1999), Libâneo (1994), Pozo (2001), Moura (2009), Freitas (2007), Pontuschka (2007), Cavalcanti (2003), Demo (2008), Napolitano (2003) e Ponte (2002).

Essa pesquisa é relevante para o momento atual, visto que seus resultados podem

contribuir para evidenciar aspectos do ensino de Geografia na perspectiva do uso das TICs, os quais servirão a reflexão de docentes e estudiosos do tema.

ASPECTOS GERAIS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Escola Estadual Padre Edmund Kagerer

A Escola Padre Edmund Kagerer localiza-se na Rua Edmilson Rodrigues de Paula nº 01, Bairro Maynard, na Cidade de Caicó. A instituição recebeu esse nome em homenagem ao Padre Edmund Kagerer, natural da cidade de Oberkkapel - Áustria, que veio para o Brasil servir a Diocese de Caicó, no ano de 1969.

A escola, mantida pelo Poder Público e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos, oferta para a comunidade o Ensino Fundamental, a partir do 2º ano e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A estrutura da escola conta com salas de aula, sala de multimídia, biblioteca, laboratório de informática, secretaria, diretoria, sala TV/vídeo, sala de professores, sala multifuncional, além de outros espaços como piscinas e área livre para fins diversos.

Segundo seu Projeto Político-Pedagógico, a escola tem a missão de assegurar a qualificação do cidadão, torando-os alunos críticos, conscientes, autônomos, responsáveis, capazes de interagir e intervir na realidade.

Escola Municipal Hermann Gmeiner

A Escola Municipal Hermann Gmeiner localiza-se na Rua Manoel Avelino da Costa, nº 186, Bairro Castelo Branco, na Cidade de Caicó.

A escola tem sua origem atrelada à criação das Aldeias Infantis SOS. Em Caicó, a Aldeias Infantis SOS foi fundada em 13 de maio de 1979, com o objetivo de acolher crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social. Nesse mesmo espaço, surgiu a Escola Municipal Hermann Gmeiner com o intuito de levar a educação as pessoas ali inclusas.

Em 30 de dezembro de 2002 a escola passou a desvincular-se da instituição infantil, começando a funcionar como instituição da rede Municipal de Ensino da cidade de Caicó/RN.

A escola dispõe de uma estrutura física que apresenta salas de aula, biblioteca, ginásio de esportes, laboratório de informática, direção, sala de professores, sala multifuncional para atendimento educacional especializado, sala de vídeo, secretaria, dentre outras.

Colégio Diocesano Seridoense

O Colégio Diocesano Seridoense localiza-se na Praça Dom José Delgado S/N, no Bairro Paraíba, na Cidade de Caicó. Fundado em 1º de março de 1942 pelo Bispo da Diocese de Caicó, Dom José de Medeiros Delgado, recebeu quando de sua inauguração, a denominação de Ginásio Diocesano.

A escola dispõe de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e um Cursinho Pré-ENEM.

A instituição pertence à Diocese de Caicó, cujo Presidente é o Bispo Diocesano e o seu atual Diretor é o Padre Francisco Costa. Os alunos que a frequentam são oriundos de Caicó, inclusive da zona rural e de municípios circunvizinhos.

Escola Municipal Presidente Kennedy

A Escola Municipal Presidente Kennedy localiza-se na Av. Dr. Carlindo de Souza Dantas, nº 381, no Centro da Cidade de Caicó.

Pertencente a Rede de Ensino Público do Município de Caicó, foi construída no ano de 1965, com o nome de Escola Municipal. Posteriormente, passou a ser nomeada como Escola Municipal Presidente Kennedy em homenagem ao Presidente dos Estados Unidos, John Fitzgerald Kennedy, pela sua contribuição às nações mais pobres da América Latina.

A escola possui uma infraestrutura de pequeno porte, que foi restaurada no ano de 2009. Atualmente dispõe de salas de aula, sala de multimeio, sala multifuncional, salão de jogos, sala de professores, laboratório de informática, sala de direção, secretaria, entre outras.

A instituição oferta o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação para Jovens e Adultos.

DISCUSSÃO INICIAL SOBRE AS TICS

O atual cenário geográfico marcado pela Revolução Técnico-científico-informacional, que possibilitou o processo de globalização, se mostra mais dinâmico, flexível a mudanças e cada vez mais heterogêneo. A sociedade está inserida no meio técnico-científico-informacional onde os instrumentos digitais de ponta estão gradativamente adentrando e modificando o modo de vida.

Introduzidas nesse novo contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), também definidas como um conjunto de recursos tecnológicos que tem por objetivo proporcionar o acesso a informação e comunicação, como o rádio, a televisão, o computador, entre outras ferramentas midiáticas, vem remodelando as formas de interação humana, criando um novo sistema de comunicação global, em um processo em que Castells (1999) identifica como universalidade da linguagem digital.

Em outras palavras, a sociedade se encontra em um momento onde a linguagem tecnológica é tão presente quanto a verbal e escrita, uma vez que a primeira vem sendo gradativamente difundida através das TICs, gerando rapidez e abrangência de informações que percorrem os diversos pontos do globo.

No ímpeto dessas mudanças em que as informações são rapidamente transmitidas e os recursos tecnológicos criam linguagens diversas, cabe a Educação se apropriar e utilizar as TICs no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor repense suas práticas didático-pedagógicas de modo que essas possam contribuir para a inserção do aluno no contexto atual, no qual a ciência e a tecnologia possibilitam novas perspectivas ao processo de ensino-aprendizagem.

Por ensino-aprendizagem Libâneo (1994) entende ser um processo onde o indivíduo é levado a assimilar de alguma forma o conhecimento. Esse conhecimento, por sua vez, é transmitido e tem por finalidade fazer com que o sujeito obtenha as informações e consiga compreendê-las.

Na Educação, o processo de ensino-aprendizagem tem suas raízes centradas no papel do professor como sendo aquele que faz a mediação entre o conhecimento junto ao aluno.

Na contemporaneidade, os discentes têm ao seu dispor inúmeros recursos tecnológicos capazes de levar informações e contribuir para o seu saber. Nesse sentido, sua aprendizagem não é obtida somente a partir daquilo que o professor ensina, mas advém também de outras experiências de vida. E o professor também aprende com os alunos, em um processo de trocas, uma vez que esses estão constantemente submetidos a novas informações.

Na era da informação, as TICs vêm proporcionando uma nova cultura de aprendizagem (POZO, 2001) onde o conhecimento é transmitido a partir de diferentes meios, como o computador, o rádio, o televisor (...) e em diferentes perspectivas, seja através da linguagem gráfica, literária, informática, científica, entre outros.

O trabalho com essas novas formas de linguagens na Educação contribui para a aprendizagem do aluno e traz novas perspectivas ao ensino, visto que a informação está atrelada a tecnologias. Dentre as diferentes linguagens que podem ser usadas no processo de

ensino-aprendizagem destacam-se o filme, a música, o vídeo. Esses recursos, assim como os jogos educativos, servem de base a metodologias que despertam o interesse e a curiosidade do aluno.

A respeito dessa nova era onde a diversidade de linguagens oriundas das tecnologias é tão presente, Castells (1999, p. 39) aponta que “a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado”. Dessa forma, em um momento onde a informação é cada vez mais difundida, a Educação tem um novo desafio a seguir: implementar as tecnologias no ensino, fazendo com que essas possam contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

TICS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As TICs enquanto recurso didático vem possibilitando o uso de diferentes linguagens no ensino capazes de auxiliar o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Nesse contexto, a adesão dessas tecnologias têm dinamizado as formas de ensinar e aprender, antes limitadas a recursos como o livro didático e o quadro e giz.

Com a modernização das tecnologias e a utilização de programas de computadores, por exemplo o Google Earth e Google Mapas, as pessoas passaram a poder visualizar, em versão tridimensional, o globo terrestre, os mapas e as imagens de satélite da Terra através de uma tela digital, outrora encontrados apenas nos livros de Geografia, Cartografia e afins.

Esses são exemplos, dentre vários que podem ser citados, que demonstram as contribuições que o avanço científico e tecnológico vem promovendo, propiciando uma nova geração informaticamente alfabetizada.

No ensino de Geografia, trazer os recursos tecnológicos para a realidade dos alunos podem impactar diretamente na forma como esses irão abstrair determinados conteúdos da disciplina. O exemplo de programas como Google Earth e Google Mapas citados anteriormente são bastante ilustrativos. Hoje, o aluno pode viajar sem sair da tela do computador, tornando possível a visualização de lugares, cidades e outros elementos da paisagem (MOURA, 2009).

Uma vez que esse é o campo de estudo da Geografia, analisar as categorias do espaço, os recursos digitais apresentam diferentes linguagens que podem proporcionar o entendimento dos alunos sobre o que a disciplina aborda.

É nessa perspectiva que buscou-se questionar os professores a respeito da utilização dos recursos tecnológicos nas aulas de Geografia para melhor entender como essas

ferramentas estão presentes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Todos os professores entrevistados afirmaram fazer uso das TICs como um recurso didático-pedagógico em suas aulas, mencionando a sua relevância para o ensino-aprendizagem.

Os recursos didáticos são entendidos como ferramentas utilizadas pelos professores para aprimorar as suas aulas, servindo na maioria das vezes como material de apoio na orientação das atividades feitas em sala de aula. “Também conhecidos como ‘recursos’ ou ‘tecnologias educacionais’, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo.” (FREITAS, 2007, p. 21).

Os recursos educacionais têm a finalidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem ao promover aulas mais estimulantes para o aluno. E, para que esses recursos sejam de fato um recurso didático, deve facilitar o entendimento dos discentes a respeito do conteúdo que está sendo ministrado.

São inúmeras as tecnologias educacionais encontrados nas escolas, dentre as quais se destacam os recursos visuais como mapas, cartazes, fotografias e afins, recursos auditivos como o rádio, CDs, aparelhos de som, e recursos audiovisuais, como televisão, computador e data show.

A pesquisa realizada buscou identificar a disponibilidade dos recursos tecnológicos nas escolas pesquisadas (Gráfico 01) e em que medida tais recursos são utilizados pelo professor. Os resultados obtidos indicam o cenário a seguir descrito.

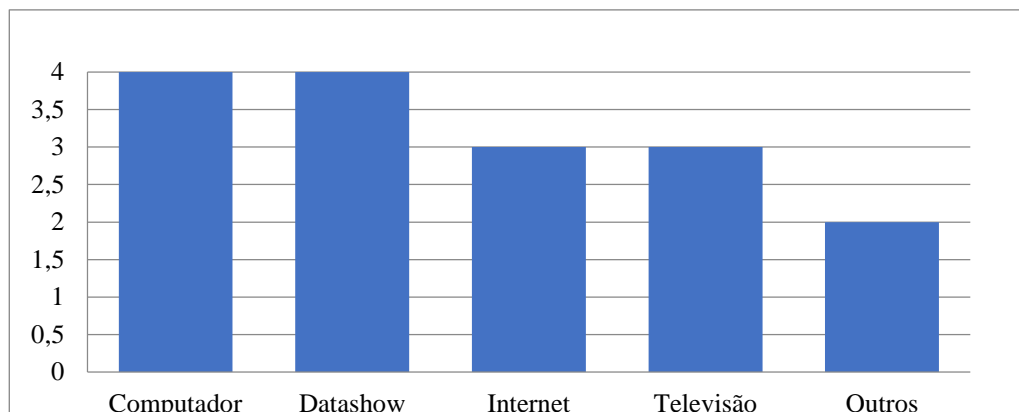


Gráfico 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas pesquisadas. Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir das informações coletadas, constata-se que as quatro escolas pesquisadas dispõem de equipamentos como o datashow e o computador, três delas têm televisão e acesso à internet e duas fazem uso de outros recursos tecnológicos como rádio, câmera filmadora e lousa digital.

O uso desses recursos em sala de aula proporcionam ao aluno diferentes perspectivas de aprender. Os mesmos transmitem informações por fonte visual e auditiva, apresentam diversidade de imagens e sons que, ao serem usados em associação com metodologias adequadas, fazem com que o conteúdo seja visto de forma mais atrativa, despertando no aluno a curiosidade de querer conhecer.

A respeito disso, Pontuschka (2007) salienta a função da escola diante de uma realidade onde as ferramentas digitais estão tão presentes. Segundo ela, o papel da Educação nesse contexto é o de apropriar-se das modalidades e linguagens que as tecnologias vêm favorecendo para trabalhá-las em sala de aula, de modo que possam implicar novas formas de ensinar e aprender.

Cavalcanti (2003) complementa Pontuschka (2007) quando menciona a importância do papel da escola em promover metodologias e práticas educativas que tornem possível o entendimento do aluno a respeito do espaço onde está inserido.

Assim, verifica-se que tão importante quanto a disponibilidade de recursos digitais nas escolas, são as metodologias e práticas que devem ser associadas ao uso destes recursos. Nesse sentido, Demo (2008, p. 1) afirma que:

Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor [...].

Entretanto, é importante alertar que a atuação das tecnologias educacionais sem um planejamento não validam a construção do conhecimento do aluno. Para que consigam alcançar de fato o seu papel auxiliador no processo de ensino-aprendizagem, os professores devem criar situações e propor estratégias que favoreçam a construção do conhecimento a partir dos recursos que as TICs proporcionam.

A utilização desses recursos proporcionados pela revolução tecnológica é significativa no processo educacional. Descentralizar o papel do livro didático e dar vez a hipermídia é trabalhar não apenas o intelecto do aluno, mas também os seus sentidos sensoriais como a audição e a visão. É fazer com que a informação chegue ao discente através de equipamentos de gravação e reprodução de imagens, por exemplo o filme que contextualiza o assunto em questão, o documentário ou o vídeo.

Napolitano (2003, p. 18-19) frisa a importância do uso do filme como recurso didático-pedagógico e enfatiza que

o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula (e projetos escolares relacionados) ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não-verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural.

Os filmes se apresentam como recursos didáticos que conduzem o aluno a um olhar mais diferenciado acerca dos aspectos que conformam o mundo, uma vez que contemplam elementos da sociedade em suas dimensões – econômica, política, cultural, espacial. Além disso, exercitam os sentidos como a visão, por meio da imagem, luminosidade, cor e textura, e a audição, através da música, do diálogo, dos sons, e ainda aprimoram a capacidade narrativa e descritiva dos discentes.

As TICs no ensino de Geografia apresentam uma significativa potencialidade pedagógica, tendo em vista que o uso de metodologias e linguagens digitais desenvolvem competências e habilidades no aluno que favorecem o conhecimento e a criticidade acerca do espaço geográfico.

TICS E ATUAÇÃO DOCENTE

A necessidade de inserção das TICs e de novas linguagens no ambiente escolar como recursos e metodologias favoráveis ao ensino, pressupõe a emergência de um perfil docente em sintonia com essa situação. O professor, nesse contexto, cada vez mais abdica da condição de ser o detentor do saber, assumindo mais efetivamente a atuação como mediador. Nesse processo, a atuação docente mediante o uso das tecnologias como recurso didático em sala de aula pressupõe uma qualificação tanto do ponto de vista pedagógico, que se refere a como explorar os conteúdos, quanto sob a ótica operacional, em termos de manuseio de recursos. Nessa perspectiva, Ponte (2002, p. 3-4) adverte que

Os novos professores devem adquirir a capacidade de usar as TIC para a realização do seu trabalho pessoal e para a sua prática profissional, tanto na escola, como na relação com a comunidade e em espaços associativos. Para isso, será necessário que desenvolvam uma compreensão das operações e conceitos básicos das TIC e adquiram à vontade no seu uso, e sejam capazes de as integrar na realização das mais diversas atividades.

Os professores devem ser qualificados para usar as tecnologias na realização do seu trabalho, haja vista seu papel de agente mediador entre os recursos digitais e os alunos. Cabe ao professor coordenar os fazeres na sala de aula e nortear os discentes nas atividades que envolvam esses recursos tecnológicos.

Isso evidencia que em uma sociedade cada vez mais alfabetizada em termos informacionais, torna-se necessário que os professores tenham alguma formação que os tornem capazes de utilizar as tecnologias a favor do ensino.

A compreensão dos docentes no que concernem as TICs fica evidente a partir das respostas obtidas no decurso da pesquisa, conforme exposto a seguir:

Professor 1: Instrumentos resultantes do grande desenvolvimento das técnicas e das ciências a partir da Revolução Industrial até os nossos dias.

Professor 2: São recursos didáticos utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas o professor pode inová-las a partir de outras metodologias.

Professor 3: Ferramentas que auxiliam no processo de ensino de forma inovadora e atual.

Professor 4: Tudo que possui uma ciência aplicada a determinado instrumento.

Professor 5: Uma ajuda nessa nova geração.

Professor 6: É qualquer recurso que envolva conhecimento e inovação nas aulas visando uma melhor aprendizagem.

Professor 7: Todos por me ajudam a melhorar a metodologia e aprendizagem dos meus alunos.

A partir das respostas obtidas na investigação, percebe-se que para os professores os recursos tecnológicos são todas as ferramentas capazes de ampliar os horizontes na perspectiva de se produzir conhecimentos, sendo classificados como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, quando utilizados associados a metodologias apropriadas, podem proporcionar aulas que envolvam o aluno, gerando situações diversas de aprendizagens.

Assim, em princípio, os professores investigados demonstraram ter compreensão do que são os recursos tecnológicos aplicados ao ensino e as contribuições que podem proporcionar ao processo de aprendizagem do aluno.

Apesar disso, os referidos professores identificaram algumas dificuldades para a utilização desses recursos no ambiente escolar, merecendo destaque em suas falas os seguintes aspectos:

Professor 1: Não funcionamento dos recursos; equipamentos insuficientes; falta de capacitação.

Professor 2: O laboratório de informática que há na sala não está em funcionamento, por isso impede o acesso do aluno à internet e a pesquisa.

Professor 3: A disponibilidade dos recursos existentes da escola, que algumas vezes já estão sendo utilizados por outros professores.

Professor 5: Não entender muito de tecnologia.

Professor 6: Dificuldades com técnicas cartográficas, ou com programas que exijam conhecimento de informática.

Professor 7: São poucos data show (apenas dois) e a sala de tais recursos nem sempre está disponível (estão sempre sem funcionar).

Diante do que foi apontado pelos professores, torna-se visível que as dificuldades são de naturezas diferentes, envolvendo tanto aspectos infraestruturais, quanto cognitivos, ou seja,

em termos de pouca ou nenhuma familiaridade com o manuseio dos recursos e, possivelmente, com a linguagem digital.

Isso mostra que, apesar de ter havido um avanço o que se refere ao uso das TICs no ambiente escolar, nas aulas de Geografia das escolas investigadas ainda há limitações, merecendo ser ressaltadas a falta de funcionamento dos recursos tecnológicos e de formação do professor, ou seja, de qualificação para utilizar tais recursos.

Sendo o professor aquele que media o processo de ensino-aprendizagem, a ponte entre a informação e o saber do aluno, logo, deve ser qualificado a manusear os recursos tecnológicos em sala de aula, caso contrário, a contribuição que as TICs proporcionam para o ensino não repercutirá em sua prática pedagógica, tampouco na aprendizagem do aluno.

Pontuschka (2007, p. 263), ao analisar o papel do professor frente as novas formas de letramento que o atual cenário geográfico dispõe, argumenta que

Na era da globalização, em que as informações chegam de forma muito rápida por meio da televisão, do cinema, do rádio, do vídeo, do computador, o trabalho pedagógico do professor enriquecer-se-à se ele utilizar todos esses recursos para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a compreender o mundo em que vive.

O papel do professor é o de enxergar quais os processos e metodologias didático-pedagógicas levarão o aluno a compreensão do espaço na disciplina de Geografia a partir do uso das TICs. Se apropriar dos recursos que a revolução tecnológica dispõe é, antes de tudo, inserir o aluno em sua realidade de modo que compreenda o mundo em que vive.

Sendo reconhecíveis as implicações das TICs no processo ensino-aprendizagem do aluno, os professores investigados ressaltaram os seguintes elementos sobre o uso das mesmas:

Resposta 1: Favorece o processo de ensino-aprendizagem na medida em que contextualiza os conteúdos, as metodologias, em sala de aula.

Resposta 2: A partir da mediação do professor, as tecnologias podem favorecer a aprendizagem, desde que os conteúdos sejam significativos e relevantes para a vida dos alunos.

Resposta 3: É uma forma diferenciada de apresentar os conteúdos, despertando o interesse no alunado.

Resposta 4: Pode tornar o ensino aprendizagem mais interativo, prático e real.

Resposta 5: É uma novidade que os alunos vivem nessa nova tecnologia.

Resposta 6: Podem favorecer aulas mais dinâmicas que prendam a atenção do aluno e este desperte o interesse pelas aulas de forma produtiva.

Resposta 7: Vamos adequando conforme a necessidade e as condições de uso.

Depreende-se das respostas dos professores que as TICs podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno na medida em que os recursos digitais abrangem os conteúdos referentes a disciplinas. Estas, quando trabalhados em sala de aula a partir de metodologias adequadas, podem proporcionar um ensino mais atrativo, que desperte o interesse do aluno, gerando aulas mais produtivas e contribuindo para a construção do conhecimento dos discentes.

Mediante o exposto e com base no reconhecimento da relevância das TICs para o processo de ensino-aprendizagem, entende-se que no ensino de Geografia o uso destes recursos ainda não atingiu um nível desejado haja vista as dificuldades evidenciadas pelos professores na pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre o uso das TICs no ensino de Geografia permite concluir que entre os principais problemas estão o fato dos professores não terem a formação devida para trabalhar com esses recursos em sala de aula e a limitação dos recursos tecnológicos e a baixa funcionalidade dos que estão disponíveis nas escolas, tornando a incorporação dessas tecnologias no ensino um obstáculo para o professor.

No entanto, apesar de todas essas implicações, os professores reconhecem a importância das TICs para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e consideram que elas devem ser utilizadas de modo a promover aulas mais atrativas, favorecendo e despertando o interesse dos alunos em relação aos conteúdos da disciplina.

Logo, deve-se atentar para essas questões que dificultam a inclusão das TICs na sala de aula. É necessário buscar saídas que assegurem ao ensino a inserção dessas tecnologias, não apenas no que diz respeito à sua funcionalidade, mas especialmente a formação dos

professores, para que esses consigam usar dessas ferramentas de modo adequado a partir de metodologias que possam auxiliá-los e promover ao ensino novas possibilidades de levar ao aluno o saber a partir de diferentes formas de linguagens.

O momento atual exige que o professor repense suas práticas didático-pedagógicas, inserindo as TICs na realidade do ensino de Geografia, visto que a revolução tecnológica está promovendo um arsenal de linguagens que precisam ser apropriadas e compreendidas na perspectiva de uma Educação Geográfica, ou seja, de um ensino de Geografia que seja significativo para o aluno.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v.1. São Paulo: 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 2003.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**. 2008 Disponível em:
<<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/tics-e-educacao.html>> Acesso em: 25 abr. 2014.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, L. M. C.; FILIZOLA, R. **Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia: os mapas e atlas digitais na sala de aula**. Disponível em:
<http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468290283_ARQUIVO_KARLATANA_N_EIXOEDUCACAO.pdf> Acesso em: 03 jun. 2018.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PONTE, J. P. (2002). **As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores**. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

POZO, J. I. PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. **As concepções dos professores sobre a aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional**. Pátio – Revista Pedagógica, n. 16, p. 19-23, 2001.

PONTUSCHKA, N. et al. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

O USO DE SMARTPHONES E TABLETS NO ENSINO DA GEOGRAFIA.

*Ingrid Romaially Lucas Trajano
romaiallyingrid@gmail.com*

*Isis Cristina Rodrigues Souza de Lima
isis.cristina98@gmail.com*

*Rosineide Deolinda da Silva
neide.deolinda@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Numa busca por novas formas de desenvolver o ensino em sala, de maneira que envolvam os alunos nesse processo de ensino-aprendizagem, é importante a implementação de novos recursos tecnológicos nas aulas por os docentes. Os instrumentos tecnológicos tencionam-nos um maior envolvimento e comprometimento por parte dos alunos nas aulas. Além de ser um recurso didático que pode ser inserido em todas as áreas do currículo escolar, também é um método que invoca diversos aspectos do processo de aprendizagem, traz ludicidade, alegria e prazer. Fundamentado nos trabalhos teóricos que tem desenvolvido pesquisas com aprendizagem e medidas por música e tecnologias. Alguns autores comungam das ideias da utilização dos recursos audiovisuais, dentre eles destaca-se tal afirmação:

Pode-se observar que o campo das formas musicais é verdadeiramente fértil e de fácil assimilação, portanto útil para o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e buscar maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria. (MARTINS, 2002, p. 23).

Com o uso das tecnologias não é diferente. O professor ao utilizar o computador, notebooks, smartphones e/ou tabletes, aproximam a maioria dos alunos, que antes pareciam inalcançáveis. A facilidade e abrangência de conhecimentos que os sistemas tecnológicos proporcionam são de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem em sala e fora dela. Não desvalorizando a utilização de livros didáticos em sala ou em casa para uso tecnológico é um facilitador e instantâneo na hora da informação.

Há numerosas dubiedades entre os professores de como lidar com as novas tecnologias na sala de aula. Alguns adotam como método a proibição do uso dos celulares, tablets e notebooks em sala, outros argumentam que é melhor aproveitar essas tecnologias para

estimular o aprendizado dos alunos. Existem alguns casos em escolas no Brasil que possuem laboratórios de informática com computadores e aparelhos projetores de imagem (Datashow) em completa inatividade, devido os gestores e/ou professores não serem a favor do uso desses aparelhos tecnológicos por pensarem que uso deles pode dificultar o ensino ou então não sabem utilizar esses equipamentos ou deixam utilizar de forma restrita e/ou pouco produtiva.

Existem muitos equívocos e discursos quanto ao uso das tecnologias nas escolas, daí a necessidade de se fazer uma observação quanto a isso: proibir ou estimular? O uso da tecnologia de smartphones e tablets na sala de aula.

Há momentos, que o ideal numa disciplina, o docente estimule o foco e fortaleça a concentração dos alunos. Nesse sentido, vale a pena desconectar desse excesso de distrações que é a internet para se concentrar. A internet é algo genial, mas não se pode desconsiderar que a maioria dos jovens e até crianças estão fazendo não é um uso criativo desta ferramenta, vem se tornando uma procrastinação. Por outro lado, o uso da internet tem que estar presente na escola, mas sempre visando seu uso que deve ser para o melhor, o desenvolvimento das disciplinas e aprendizado mútuo. O uso da internet na escola não pode ser colocado para os alunos como algo pronto ou repetitivo, como: jogos educativos ou só se resumir a pesquisas no Google.

A implementação da internet na escola deve ser para superar os alunos, ou fazer com que eles se surpreendam com o uso dela. O que os eles precisam saber é aprender a discernir uma fonte confiável de informação falsa que circula nesse meio. Aprender também a interpretar as mensagens que são lançadas nas redes sociais de acordo com a fonte de origem. Saber que tudo que é feito na internet é registrado e são guardados os dados do usuário a partir de determinados sites não seguros. Tem que se resguardar para não ser alvo de bullying, assédio.

As escolas enfrentam grandes desafios frente às novas tecnologias em fazer com que os alunos sejam não apenas usuários, mas produtores de tecnologia. Transformar o que tem em mãos e não só se contentar a ficar no papel de consumidores passivos de aplicativos criados por outras pessoas, e que no geral são feitos para estimular o consumo. A tecnologia é uma linguagem e os alunos precisam aprender também os seus códigos assim como outras linguagens que são apresentadas na sala. As jovens de hoje precisam conhecer os princípios básicos dessa linguagem. As tecnologias têm que estar presentes no próprio cotidiano das disciplinas. O que é desafiador para o professor. Na geografia tem essa abrangência de conhecer a paisagem, lugar, o espaço que é habitado e a utilização das tecnologias são de grande importância nesse aspecto. Muitos professores se sentem receosos de usar as

tecnologias em sala pelo fato de hoje o uso é cotidiano entre os jovens e crianças, porém o professor não deve se deter diante disso, mas deve procurar aprender com os alunos também envolvendo tecnologia e ciência da disciplina para produzir de forma criativa conhecimentos a partir dessa linguagem. No presente artigo será abordado metodologias de implementação do uso dos aparelhos celulares smartphones e *tablets* nas salas de aulas.

CELULARES COMUNS, SMARTPHONES E TABLETS.

Os celulares são aparelhos telefônicos portáteis que foram e são muito populares nas últimas três décadas até os dias atuais, o primeiro exemplar do aparelho fora produzido no ano de 1973, pela empresa Motorola e o seu nome era DynaTAC 8000, no entanto só começou a ser comercializado em 1983.

As funcionalidades básicas principais dos aparelhos celulares é fazer e receber ligações e enviar e receber mensagens de textos (SMS), porém com o passar dos anos, houve no mundo grandes avanços tecnológicos em vários âmbitos, nisso reverberou em alterações em sua estrutura física e interna de seus sistemas, nos aparelhos celulares comuns, nos quais com esses avanços e alterações na estrutura resultou na criação de novos celulares, que são os smartphones que traduzindo do inglês para o português é telefone esperto, donde estes atualmente possuem sistemas altamente evoluídos e complexos, se comparados com os tradicionais celulares comuns.

Os smartphones possuem as mesmas funcionalidades básicas que os celulares comuns, nisso se equiparar os dois é perceptível diferenças na agilidade de efetuar comandos (são mais rápidos), possuem softwares aplicativos complexos, possuem ferramentas rebuscadas que são práticas, fazem ligações de voz e/ou de vídeos, possuem sistemas de apoio mais desenvolvidos que garantem grande velocidades de transmissão de dados quando está em acesso com a internet, possuem uma multimídia mais robusta, possuem telas com grandes resoluções e que tem a tecnologia *touchscreen* (tela sensível ao toque), no entanto o valor dos smartphones é mais elevado do que os celulares comuns. Os *tablets* são aparelhos também portáteis que possuem as mesmas funcionalidades dos smartphones, a diferença entre os tais a aparelhos é a estética física, os aparelhos *tablets* (7'' a 16'' polegadas) possuem telas maiores que as dos smartphones (3'' a 6'' polegadas).

O USO DE CELULARES SMARTPHONES E TABLETS NO BRASIL.

No Brasil, os celulares comuns inicialmente eram extremamente caros e para utilização dele para ligações precisava de uma habilitação que era também cara, e nas décadas passadas possuir esse aparelho era motivo de status social. Com o passar dos anos os celulares tiveram uma queda nos preços dos serviços (chegada das linhas pré-pagas) e também dos aparelhos, fazendo com que houvesse uma popularização dos celulares no Brasil em todas as classes sociais. Atualmente o uso do celular é para auxiliar em várias atividades e também para comunicação.

Segundo uma Pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) no ano de 2016 revelou que em escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas, 52% dos alunos do 5º ano ao 9º ano do ensino fundamental e 74% dos alunos do ensino médio, usaram telefones celulares na área escolar. Tendo em vista essa informação ficasse atento o grande quantitativo de alunos que utilizas esses aparelhos telefônicos.

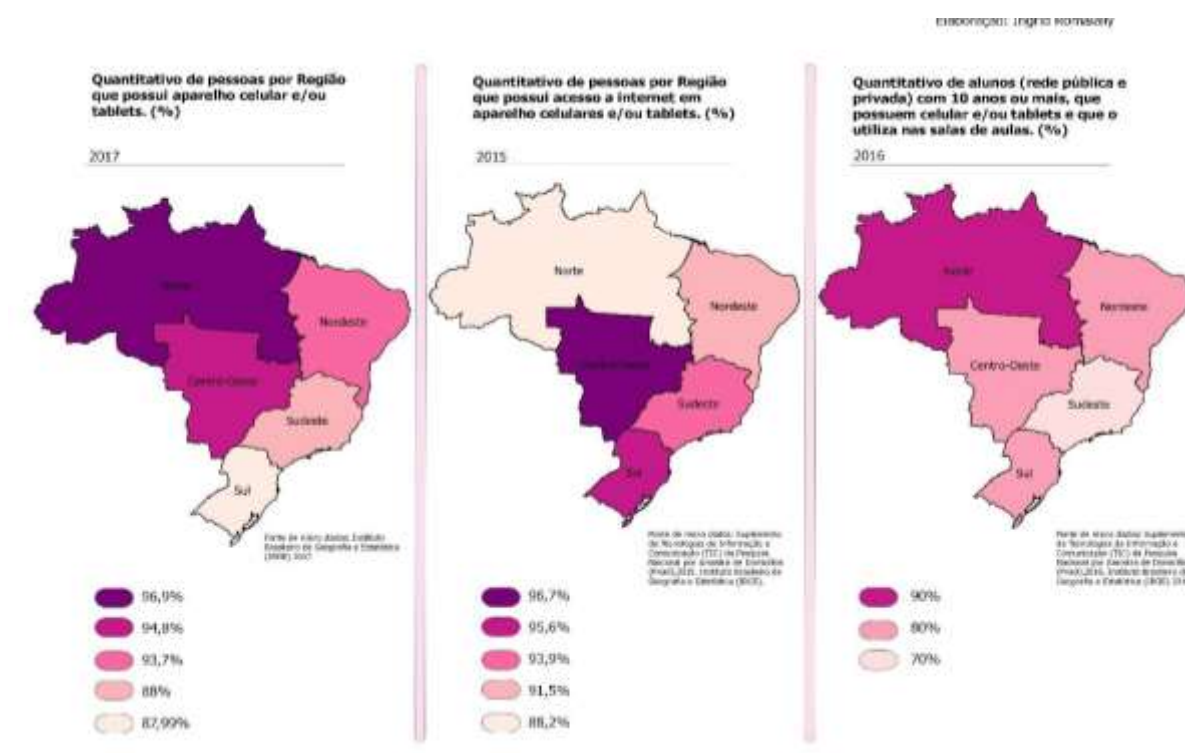


Figura 1, Mapas ilustrativos: 1º Quantitativo de pessoas por região que possui aparelho celular e/ou tablets, 2017. 2º Quantitativo de pessoas por região que possui acesso a internet em aparelhos celulares e/ou tablets, 2015. 3º Quantitativo de alunos (rede pública e privada) com 10 anos ou mais, que possuem celulares e/ou tablets, que utiliza nas salas de aula, 2016. Fontes: TIC e IBGE. Elaboração: Ingrid Romaially, 2018.

A figura 1, mostra 3 mapas ilustrativos sobre as grandes regiões do Brasil, no primeiro mapa a esquerda observa-se que a região norte tem porcentagens altas, em que os moradores dessa região possuem grande quantitativo de aparelhos celulares em comparação com as

outras regiões do país. O mapa do meio exibe porcentagens de pessoas que possuem internet móvel em seus aparelhos, e a região que lidera nesse quesito é o centro-oeste. No mapa a direita, mostra uma porcentagem de alunos de escolas públicas e privadas por região que possuem celulares e/ou tablets e que os utilizam nos ambientes escolares.

CONSEQUÊNCIAS DO USO DE SMARTPHONES E TABLETS

Os celulares comuns, smartphones e tablets, atualmente são indispensáveis no dia a dia de muitos brasileiros, porém o uso exacerbado desse aparelho vem trazendo muitos riscos a saúde e a sociabilidade entre as pessoas. No ambiente escolar, muitos professores encontram dificuldades de prender a atenção dos alunos que estão utilizando os aparelhos demasiadamente nas salas de aulas, diante desse cenário muitos desses professores começaram a fazer reivindicações ao governo para criação e a implementação de leis que visem a proibição do uso dos aparelhos telefônicos em sala de aula, bem como haver punições para os que desrespeitassem a lei.

A partir dessas pressões os poderes legislativos municipais e estaduais do Brasil começaram a criar as leis, pode-se citar o exemplo da cidade do Recife em que foi criada a Lei nº 17.837/2012, que proíbe o uso de aparelho celular e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas das escolas municipais e particulares, localizadas na cidade do Recife, exceto aqueles para uso pedagógico e dá outras providências.

Com a criação dessas leis no Brasil diminuiu-se o uso não autorização dos aparelhos nas salas de aula. No entanto ainda há muitos alunos que desobedecem a lei nos ambientes escolares que não aceitam o uso dos celulares. Tendo em vista isso, seria interessante os professores utilizar os celulares como recurso pedagógico em suas aulas, de forma que possa prender a atenção dos alunos nos conteúdos.

SMARTPHONES E TABLETS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, diz que o ensino deve ser associado de teorias e práticas, tomando em nota isto, os aparelhos

smartphones e tablets podem ser muito úteis no processo de ensino, em que pode ser utilizado como recurso didático que irá auxiliar nos processos teóricos e práticos do ensino de várias disciplinas, inclusive a de Geografia. Com base nisso, o celular, auxilia no processo de apresentações memorização de teorias bem como na prática do exercício da teoria no ambiente escolar.

Porém o professor deve ser um mediador nesse processo de informações do uso dessas tecnologias Libâneo (1994), pois o docente ele deve ser capacitado e ter domínio para utilizar essas tecnologias em sala de aula.

De inícios os professores em geral, inclusive os da geografia, devem estar capacitados e terem domínios das ferramentas para utilização desses aparelhos nas salas de aula, bem como devem fazer um diagnostico da turma e como também propor um acordo de convívio em que os alunos no processo manuseamento dos aparelhos não dispersem das atividades propostas pelo professor. De início antes de utilizar os aparelhos os professores podem fazer as apresentações dos conteúdos, de forma que possam dar um embasamento teórico sobre os conteúdos.

Os smartphones e tablets são aparelhos que podem ser utilizados como recursos didáticos facilitadores do aprendizado pelos os alunos. Esse recurso pode ser utilizado de diversas formas, abaixo segue algumas metodologias que podem ser empregadas, durante o uso das algumas ferramentas nos aparelhos smartphones e tablets.

- PlayStore ou App Store são aplicativos que já vem instalados de fabrica nos aparelhos smartphones e ou tablets, basicamente tem eles tem as similares função de biblioteca de outros aplicativos, pois nele baixa-se os aplicativos.
- O professor pode montar exercícios por plataformas gratuitas que possam ser compartilhadas, ou então utilizar aplicações de quiz's educativos para os alunos sobre o tema abordado, de formar que eles possam exercitar, memorizar e compreender os conteúdos passados pelo professor. É interessante que esse exercício possa ser desenvolvido periodicamente, para o professor observar as variações de desempenhos dos alunos durante o ano letivo.
- Utilizar a aplicação de navegador para ler notícias e atualidades, informações contudistas.
- Utilizar a aplicação de tradutor, pois podem durante as leituras se deparar com alguma palavra estrangeira que não se saber o significado.
- A agenda é um tipo de calendário em que professor pode compartilhar como agenda, o cronograma das aulas para seus alunos, a partir de sincronizações; existem aplicativos de agenda que permite que o professor acompanhe o andamento das atividades que foram passadas aos alunos onde pode-se saber se os alunos começaram, se está em andamento ou foi finalizada as atividade(exercícios);
- Os smartphones e tablets podem ser muito úteis para fazer anotações, pois pode-se economizar folhas de papel. As anotações podem ser feitas por aplicações de blocos

de notas, words, etc. onde permite escrever e anotar ideias a qualquer momento. Essas anotações podem ser compartilhadas entre os alunos e professores. Muitos professores gostam de distribuir material de apoio impresso nas classes, porém com essa aplicação é possível compartilhar esses materiais de estudo facilmente com toda a turma digitalmente. Além do mais esses materiais são muito úteis para revisar conceitos importantes antes de um exame ou apresentação. Esses aplicativos são de grande relevância na digitação e construção de trabalhos escolares. Os alunos poderão fazer anotações relevantes da aula, assim podendo até suspender o recurso caderno comum.

- Nesses aparelhos podem ser escutadas músicas, as quais algumas podem ser benéficas para se estudar, pois induzem ao relaxamento e concentração mental. Os também docentes podem utilizar esse recurso para diversificar sua aula, tornando mais atrativas, reproduzindo músicas que inter-relacione com os assuntos ministrados na aula, de forma que criem discussões e análises a partir dela.
- Os aparelhos podem ser utilizados para ver fotos, vídeos e imagens, pois estudos revelam que aprendemos mais visualmente do que escutando. Por isso, em alguns casos, os alunos possam entender melhor a lição visualizando fotos e imagens relacionadas com uma explicação.
- O cronômetro, relógio e o contador, são muito útil para ter uma noção do tempo durante as aulas, exercícios, testes e apresentações.
- Ler Livros Digitais existe aplicações que permitem ler livros e fazer anotações ao longo da leitura.
- Os smartphones e tablets podem ser utilizados como gravador, através da aplicação que grava a voz por meio de autorizações para gravar pode-se gravar explicações do professor em sala para ser consultadas posteriormente ou mesmo para trabalhos que requerem sons ou entrevistas. . É ótimo na revisão de assuntos, devido a potencialidade de escutar o áudio mais de uma vez.
- Para editar vídeos: Além de gravar vídeos, também é possível editar, adicionando texto e efeitos. Perfeito para apresentações.
- O celular pode ser utilizado como pen-drives, onde nele pode ser armazenados vários arquivos importantes de uso escolar.
- Existem aplicativos que permitem que você use o celular como um controle remoto. Qual pode ser útil para passar de um slide para outro durante uma apresentação ou parar e reproduzir um vídeo.
- O professor pode utilizar um aplicativo que medi os ruídos de som através do telefone, essa ferramenta útil para controlar os ruídos da turma, para não ultrapassa os limites estabelecidos por lei.
- Aplicativos como o Google Maps, here, GPS Essentials etc. pode ser útil nas aulas principalmente de Geografia para localização de locais e locomoção em espaços (ruas, bairros, cidades, etc).
- Há apps que podem ajudar os docentes controlar de frequência dos alunos, por meio da lista de presença virtual. Como também para o registro das notas [dos alunos](#).
- Aplicativos que fornecem a previsão de tempo são muito bons para utilizar nas aulas de geografia, donde pode ser utilizado para explicar as condições climáticas no local e de outras regiões/países. Como também para saber a previsão do tempo caso o professor queira desenvolver alguma atividade ao ar livre.
- Há muitos jogos educativos para os smartphones e tablets que tem como função reforçar o aprendizado dos conhecimentos passados em aula. Aplicativos que ajuda na construção de planilhas, gráficos, são muito úteis para organiza e analisar dados.

- PowerPoint é aplicativo que ajuda na produção de slides para apresentação de seminários e aulas, nele pode ser exibidos imagens, vídeos, textos e GIFs, os quais são de suma importância no ambiente escolar.
- O Altimeter é aplicativo gratuito que pode ser baixado em sistemas Androids e IOS ele serve medir altitudes, o qual é muito bom para aulas de geografia.
- A câmera é um aplicativo que fotografa e filma, ela é de grande importância pois registra imagens de algo ou algum lugar; ela é muito útil, desde o aluno fotografar algo do quadro para depois copiar, ou até mesmo tirar fotos de situações para ser exibidas em sala de aula, como também gravar vídeos sobre o assunto para ser exibidos em sala de aula e / ou para tirar fotos e vídeos que podem servir para exibidos em trabalhos, projetos e apresentações.
- A multimídia ou galeria é uma ferramenta que engloba informações audiovisuais, como fotos, vídeos e áudios, nessa ferramenta os professores e alunos organizam seus arquivos.
- O roteador é uma aplicação que é útil para compartilhar internet móvel de um aparelho para outros, no caso da escola não possuir rede wi-fi aberta, o docente pode compartilhar sua internet para os alunos para eles fazerem pesquisas na internet.
- Chamadas de voz e de vídeo é um recurso os alunos e professores podem se contatar fora do ambiente de sala de aula; atualmente as aplicações que podem ser baixadas que possuem a mobilidade de fazer chamadas em grupo.
- No Youtube os alunos podem assistir vídeos sobre respectivos temas da aula, para facilitar aprendizagem do conteúdo, bem como nele pode ser postados vídeos desenvolvidos pelos alunos e professores para todo o público do mundo.
- A função calculadora pode ser utilizada em muitas ocasiões de exercício, na disciplina de geografia ela é útil para resolver cálculos com mais rapidez que envolve assuntos de geografia da população, geografia cartográfica, estudo dos solos, etc.
- O navegador é uma aplicação de smartphones e tablets que faz acesso direto com a internet, nele pode se ver muita informações, porém ele deve ser utilizada com cautelosamente, sempre filtrando bem as informações, sempre fazendo pesquisas em sites confiáveis.
- Google drive ou a Nuvem são serviços de armazenamento e sincronização de arquivos móveis pela internet.
- O E-mail é correio eletrônico é um método que permite compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação (internet) ele é muito bom para enviar arquivos entre os professores e alunos e comunicação.
- As Redes sociais são aplicações de estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns, nelas podem ser visualizados eventos, notícias, informações, compartilhar com o público trabalhos, projetos e ideias desenvolvidos no ambiente escolar.

Sabe-se que na era tecnológica uma das maiores dificuldades para alguns docentes, nas diversas esferas do ensino, é conseguir chamar atenção do estudante para o assunto abordado. Percebeu-se que o mais sensato seria utilizar essa tecnologia, que no passado foi considerada inimiga, a favor da educação, do ensino-aprendizagem. Entender que as tecnologias não podem, e não devem ser abolidas das salas de aula é o princípio para a

naturalização dessas ferramentas para uma aula na contemporaneidade. Os livros passariam agora a ser lidos em plataformas digitais, podendo assim serem levados a qualquer lugar, apenas tirando os smartphones do bolso. A internet facilitou pesquisas que algumas décadas atrás demoravam dias para serem feitas, contudo também facilitou a disseminação de informações errôneas e precipitadas. As ferramentas tecnológicas, computadores, celulares, tablets, entre outras, ajudam o docente enquanto construção de conteúdo e disseminação deste, mas deve ser utilizado tanto pelo estudante quanto pelo professor de forma coesa, que não haja deturpação e mau uso dessas ferramentas.

A tecnologia é de suma importância para o desenvolvimento do ensino da geografia nos diversos espaços educacionais. Devido às multifacetadas em que o espaço geográfico é visto e entendido, a geografia necessita de suportes educacionais para ser melhor compreendida. Os computadores e conseqüentemente os softwares. Segundo Banhara (2014) os aplicativos de construção de textos, gráficos, planilhas e apresentação de trabalhos (Word, Excel e PowerPoint) destacam-se no processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve a dinamicidade que esses programas dão aos conteúdos abordados em sala de aula. Entretanto para poder usar essas ferramentas de formas bem elaboradas, os docentes necessitam ter uma capacitação para poder utilizar esses elementos em suas aulas.

Segundo Tajra (2007, p. 122) “os professores devem ser capacitados, precisam ser capacitados e é a mola mestra para o sucesso de implantação desses recursos no ambiente educacional”. Quando o professor está capacitado para utilizar elementos tecnológicos consegue-se transpor barreiras entre discente e docente devido a maior facilidade e comunicação que esses elementos os oferece. Existe também o contraponto que é quando o estudante tem um conhecimento mais abrangente das novas tecnologias em relação ao professor, enfatizando a necessidade de capacitações na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, nota-se que o uso de smartphones e tablets na sala de aula, usados no enfoque do ensino de geografia, contribuem na compreensão dos conteúdos para o estudante. Devido ao dinamismo dessas ferramentas, as aulas de geografia tornam-se mais atraentes aos olhos dos estudantes, além de diversas vezes facilitar o diálogo entre professor e aluno. Os aplicativos que podem ser instalados no smartphones, em sua grande maioria são encontrados em plataformas gratuitas, facilitando o acesso das mesmas. Ademais, alguns aplicativos (APP's) podem ser usados sem o uso de internet, facilitando a

aula do professor quando a escola não possuir wi-fi, por exemplo. Com o uso dos Smartphones nas salas é possível verificar que há uma maior interação por parte dos alunos em conhecer o conteúdo. O professor pode utilizar-se desta ferramenta como forma de envolvimento da sala em conteúdos considerados mais “difíceis” ou não tão “interessantes” para os alunos. É importante identificar o que mais atrai a atenção do aluno e, que muitas vezes é o uso do celular, a partir disso usar toda essa atenção para a contribuição no seu desenvolvimento.

O bom uso do aparelho celular em prol do desenvolvimento nesse processo de aprendizagem de forma alguma será prejudicial ao aluno. Seu uso de forma inteligente, integradora só será mais um contribuinte nesse atual momento em que as mudanças tecnológicas surgem do dia para noite e deve-se acompanhá-las de forma efetiva e consciente.

REFERÊNCIAS

BANHARA, Geraldo Donizete. **A utilização das novas tecnologias no ensino de geografia**, 2008. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: Pontuschka, N. N. e Oliveira, A. O. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 255-259.

CORRÊA, T. G.; OLIVEIRA, P. C. A rockmania na cultura jovem. In: Pacheco, Elza Dias (org). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

CORTÊS, H. **A importância da tecnologia na formação de professores**. Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, nº 394, março de 2009, p.18.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRÊS, J. **Vídeo e Educação**. 2a ed., Porto Alegre: Artes Médicas (atualmente Artmed), 1996.

FISCHER, R. M. B. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, p. 111-153.

GOUVÊA, S. F. Os caminhos do professor na Era da Tecnologia – in: **Revista de Educação e Informática**, Ano 9, Nº 13, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio - histórico.** São Paulo: Scipione, 1993. PARANÁ.

PHEBO, A.G. **O Celular Como Material Didático.** Disponível em: Disponível em www.aphebo.webnode.com//. Acesso em: 30 jun 2018.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas para o professor na atualidade.** 7º ed. São Paulo: Érica, 2007.

VALENTE, J. A. **O papel do computador no processo ensino-aprendizagem.** Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível no site: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>

OS MAPAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: POR UMA CARTOGRAFIA SOCIAL NA ESCOLA

*José Emerson da Silva Coelho
e.emerson.silva@gmail.com*

INTRODUÇÃO

A Cartografia Social vem se destacando, como um ramo da ciência cartográfica, entre os grupos de disputa de demarcação e territorialização espacial, formulando novas metodologias e conceitos na apreensão do espaço e na elaboração de mapas, contribuindo para a discussão política que contém as representações espaciais. Entretanto, a sua investida na educação, se tratando do espaço escolar, tem sido pouco aproveitada. Ficando a Cartografia Social restrita a alguns projetos e trabalhos propositivos, dos quais alguns deles abordamos aqui.

Na área educacional, o conhecimento dos mapas e da cartografia sempre foi visto como instrumento essencial e indissociável da Geografia, e a leitura de mapas faz parte de uma das competências específicas da própria disciplina para o Ensino Fundamental e Médio, constando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Geografia (BRASIL, 1998). No entanto, de acordo com Castellar e Vilhena (2010, *apud* CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017), o ensino de cartografia vem sendo negligenciado na escolha dos conteúdos por parte dos professores, “[...] por não se ter clareza quanto ao modo como trabalhar ou mesmo em relação às concepções conceituais que precisam ser exploradas.” (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 1 *apud* CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017, p. 85). Comprometendo assim, o ensino e o aprendizado dos estudantes no que diz respeito aos mapas entre outros conceitos relacionados à cartografia.

Com o objetivo de reforçar a proposição da Cartografia Social enquanto prática pedagógica no ensino e na aprendizagem da cartografia na escola, na elaboração e no aprimoramento da leitura de mapas, este trabalho busca investigar a relação que os mapas têm com os discursos de poder na organização e representação do espaço, suas implicações no ensino, assim como averiguar quais as novas propostas metodológicas que vêm sendo sugeridas por trabalhos realizados nas áreas da Cartografia e do ensino de mapas na Geografia, sobretudo como a Cartografia Social pode ser adentrada no espaço escolar e suas possibilidades pedagógicas.

A metodologia utilizada foi o levantamento e revisão bibliográficos, para uma imersão teórica sobre os conceitos e autores da Cartografia Crítica surgida nos anos 1980, a Cartografia Social como nova metodologia de mapeamento coletivo, a Alfabetização Cartográfica e suas contribuições para o ensino de mapas na escola e as possibilidades metodológicas da Cartografia Social no ensino de Geografia. Contribuindo assim, para ampliar as discussões sobre o papel das representações espaciais no ensino e incentivar a prática docente na busca de novas abordagens metodológicas, bem como na apreensão mais segura dos conceitos que as regem, possibilitando contribuir com o aprimoramento das práticas de ensino e com o aprendizado mais efetivo dos estudantes.

MAPAS: REPRESENTAÇÕES POLÍTICAS DO ESPAÇO

Mapa pode ser definido como “uma representação da superfície da Terra, conservando com esta, relações matematicamente definidas de redução, localização e de projeção no plano.” (ALMEIDA, 2009, p. 13). Ainda segundo Almeida (2009), num plano, exprime-se diversas informações sobre o espaço terrestre, informações estas que são escolhidas de acordo com os diversos tipos de interesse, sejam eles políticos, econômicos, militares, científicos, entre outros.

A história dos mapas se confunde com a própria história da humanidade e exemplos para isso não faltam. Desde as pinturas rupestres da chamada pré-história, a descoberta do mapa de Ga-Sur (babilônico) datado entre 3.800 e 2.500 a. C., considerado um dos mapas mais antigos da humanidade que se tenha registro atualmente, destacando ainda os mapas T-O³⁷ medievais, com Jerusalém situado no centro, passando pelos mapas náuticos das grandes navegações no século XV e a sistematização da ciência cartográfica em fins do século XIX (DUARTE, 2006). Em todos os casos, fica evidente o anseio da sociedade para a apreensão e representação do espaço terrestre num plano menor, que possibilite o raciocínio sobre como melhor compreender o espaço e agir sobre ele para diversos fins. Nessa perspectiva temporal, há também a investigação do poder da representação, evidenciada no modo de como cada sociedade produz seus mapas de forma distinta, se traçado um comparativo entre eles, de acordo com os interesses, os instrumentos e as concepções de representação também distintos.

³⁷ Também conhecido como mapa etimologias, o mapa T-O foi criado pelo bispo de Sevilha Isodoro (570-636 d.C.), com o formato circular, possuindo um “T” no centro, representando os cursos d’água principais que dividiam o ecúmeno: O Mediterrâneo, o Nilo e o Don. Fonte: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://atlascolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/historia-da-cartografia/a-idade-media.html>>. Acesso em 02 de jul de 2018.

Por um longo tempo, começando pelo Renascimento nos séculos XV e XVI, à Revolução Industrial em 1840 e a difusão da ciência com o iluminismo positivista no séc. XIX, a elaboração de mapas esteve restrita apenas à ciência cartográfica. Esses mapas, considerados tradicionais (chamados também de euclidianos), são caracterizados por possuírem uma visão matemática, positivista, eurocêntrica e cartesiana do espaço terrestre (SEEMAN, 2003). Nesse longo período, a ciência que sempre esteve a favor dos interesses estatais e da classe dominante, acaba por reverberar tais discursos da representação espacial para toda a sociedade através de diversas instituições onde, dentre as quais, possui grande destaque a escola.

Defendidos como apartidários e extremamente exatos quanto a precisão da representação do espaço terrestre, esses mapas euclidianos foram fortemente difundidos e aceitos no Ocidente pelos diversos meios de comunicação e produção do conhecimento, sem grandes questionamentos sobre o discurso dominante vigente que estava contido na produção dos mesmos. Até que, a partir dos anos 1980, preocupado com o quanto a cartografia avançava no campo tecnológico, mas nada se discutia quanto ao campo epistemológico, o geógrafo e historiador John Brian Harley (1932-1991), começou a publicar trabalhos que serviram de estímulo para se refletir uma nova perspectiva na ciência cartográfica, a chamada Cartografia Crítica. Segundo Crampton e Krygier (2008, p. 90), “Harley procurou situar os mapas como documentos sociológicos que precisavam ser entendidos em seus contextos históricos.” Ou seja, a Cartografia Crítica tinha como objetivo analisar o discurso dominante vigente da tradicional ciência cartográfica pelo viés histórico de toda a sua construção (muito influenciada aqui pela Análise do Discurso de Foucault), bem como lutar contra ele, apontando novas concepções de pensamento e novas formas de elaboração dos mapas.

Diante disso, Harley e Woodward (1987: xvi) adotaram uma nova definição de mapa, onde “[...] são representações gráficas que facilitam uma compreensão espacial de coisas, conceitos, condições, processos ou acontecimentos no mundo humano” (apud CRAMPTON & KRYGIER, 2008, p. 91-92.). Fazendo isto, os mapas passaram a abarcar não só as suas formas e aparências, mas as experiências humanas contidas neles, o que possibilita a abertura para as novas formas de se fazer mapas, como as não-ocidentais e as não-tradicionais.

A NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL

Tornando-se claras as implicações políticas dos mapas, Henri Acselrad (2008) fala da emergência de políticas cartográficas onde o mapeamento é objeto próprio da ação política:

E se ação política diz especificamente respeito à divisão do mundo social, podemos considerar que na política dos mapeamentos estabelece-se uma disputa entre distintas representações do espaço, ou seja, uma disputa cartográfica que articula-se às próprias disputas territoriais. (ACSELRAD, 2008, p. 14).

E, é partindo desse pressuposto, que Acelrad (2008) defende a elaboração de metodologias cartográficas participativas, chamadas também de Cartografia Social ou Nova Cartografia. Configurada como uma metodologia de grande importância para o engajamento político de lutas territoriais, no que diz respeito às comunidades tradicionais e grupos sociais fragilizados, a Cartografia Social vem se fortalecendo como um ramo da ciência cartográfica tradicional que dá voz às pessoas excluídas das representações de seus espaços locais, possibilitando uma apropriação política mais consciente de seu território, encorajando a resistência, a reflexão de conflitos espaciais e dimensionando o espaço para um aspecto de pertencimento emotivo-memorial. Onde, segundo Manoel M. M. da Costa (2010), pode ser definida como:

(...) uma proposta conceitual e metodológica que permite construir um conhecimento integral de um “território”, utilizando instrumentos técnicos e vivenciais. Trata-se de uma ferramenta de planificação e transformação social que permite uma construção do conhecimento a partir da participação e do compromisso social, possibilitando a sua transformação. (COSTA, Manoel Messias Moraes da. 2010, p. 5.)

Para Herlihy e Knapp (2003), o mapeamento participativo envolve o conhecimento das populações locais sobre espacialidade, territorialidade e meio ambiente junto com técnicas e metodologias tradicionais já convencionadas da cartografia. Ou seja, modelos de pesquisas participativas atrelados à tecnologias dos SIG - Sistemas de Informação Geográfica, dos GPS (*Global Positioning Systems*) e do sensoriamento remoto. Possibilitando gerar novos modelos de elaboração de mapas e ampliando novas reflexões acerca da representação espacial.

Os primeiros estudos reconhecidos sobre mapeamentos participativos, de acordo com Acelrad (2008), datam da década de 1970 no Canadá, com o Projeto de Uso e Ocupação de Terras pelos Esquimós³⁸. Esse projeto entrevistou centenas de esquimós resultando na produção de mais de duzentos mapas de atividades sazonais sobre uso e ocupação da terra. A partir dessa experiência, outras ações semelhantes foram realizadas na mesma década, como a

³⁸ Intitulado originalmente como *Inuit Land Use and Occupancy Project* (ACSELRAD, 2008, p. 16).

União de Chefes Índios da Columbia Britânica CB³⁹, que resultou na publicação do livro *Maps and Dreams* (Mapas e Sonhos). No Brasil, o estudo pioneiro da Cartografia Social foi realizado na região amazônica com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), no início da década de 1990. Coordenado pelo Professor Alfredo Wagner, o PNCSA já elaborou, junto com sindicatos, associações, cooperativas entre outras organizações sociais, mais de 60 fascículos com mapas, através de experiências realizadas na área correspondente ao Projeto Grande Carajás (1991-1993) da empresa de exploração mineral Vale S.A. (ACSELRAD, 2008).

Dentre os métodos participativos de destaque internacional da Cartografia Social, alguns foram caracterizados por Corbett et alli (2006 apud ACSELRAD, 2008) e merecem uma menção breve, tais como: A *cartografia efêmera*, considerada um método simples com o traçado de mapas no chão, utilizando-se de materiais como terra, seixos, folhas para representar a paisagem física e cultural; a *cartografia de esboço*, onde elabora-se com símbolos em folhas grandes de papel com base na observação ou na memória, não sendo necessário o cálculo de medidas exatas georreferenciadas; a *cartografia de escala* configurada como um método mais elaborado, com mapas de escalas mais exatas, visando a geração de dados de referências geográficas e podendo ser comparados a outros mapas; a *Modelagem 3D* que integra conhecimentos geográficos com dados de elevação do terreno, produzindo mapas com modelos de relevo tridimensionais, georreferenciados e com escala; os *foto-mapas* com fotografias aéreas (ortofotografias) impressas e georreferenciadas, onde a comunidade pode delinear as características significantes do terreno em transparências sobrepostas no foto-mapas para posteriormente serem digitalizadas; o *Sistemas de Posicionamento Global* (GPS), sistema de posição exata por meio de satélite, como tecnologia de demarcação de território onde existam disputa por recursos naturais; além dos *sistemas de multimídia de informações vinculados a mapas* em que os conhecimentos locais são coletados por vídeos, fotografias e textos, armazenados digitalmente e vinculados à um mapa também digital, formulando assim um mapa interativo. (Grifo nosso).

Diferente da denominada cartografia euclidiana, linha mais tradicional da ciência cartográfica, a Cartografia Social se coloca como uma metodologia consciente e assumida de sua visão política, de seu recorte e construção da “realidade” do espaço que está sendo mapeado. Transformando-se em um instrumento de poder para o engajamento de comunidades geralmente silenciadas na concepção de seus próprios espaços.

³⁹ Intitulada originalmente como *Union of BC Indian Chiefs* (ACSELRAD, 2008, p. 16).

OS MAPAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Os mapas são considerados elementos corriqueiros no ambiente escolar e sempre estiveram presentes como instrumento de representação do espaço terrestre para melhor abstração e assimilação do conteúdo. Dentre as disciplinas que mais utilizam-se deste instrumento, está a Geografia apontada como a principal. Considerados indissociáveis, os mapas e o ensino de geografia se preocupam com a compreensão do espaço terrestre, bem como os processos físicos/naturais e culturais ocorridos e representados sobre ele. No Brasil, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, a cartografia aparece como conteúdo programático da disciplina de geografia para melhor assimilar, organizar e localizar a distribuição dos fenômenos geográficos, através de representações como cartas, plantas e mapas (BRASIL, 1998).

Mas nem sempre isso ocorre na prática escolar. Muito associados ao ensino de Geografia, os mapas figuram apenas como instrumento visual na análise dos fenômenos da disciplina, não importando a compreensão dos alunos sobre a linguagem deles, muito menos sobre o papel que desempenham na sociedade. E foi a partir das elucidações do geógrafo francês Yves Lacoste (1988) em sua obra *A geografia – isto serve, em primeiro lugar para fazer a guerra*, classificada de grande contribuição à ciência geográfica, que se começou a pensar na importância política de ler mapas, cartas e plantas:

Cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler. Não que o aprendizado da leitura de uma carta seja uma tarefa difícil, mas é ainda preciso que se veja o interesse em práticas políticas e militares: a livre circulação das cartas nos países de regime liberal é o corolário do pequeno número daqueles que podem pretender investir contra os poderes estabelecidos, em lugar de outros tipos de ação diversos daqueles convencionados num sistema democrático. (LACOSTE, 1988, p. 38.).

Fundados nas ideias Lacoste sobre a importância de ler mapas, diversos autores, no Brasil a partir da década de 1990, começaram a pensar em métodos de ensino preocupados em proporcionar aos estudantes condições efetivas para a compreensão da linguagem cartográfica em seus aspectos técnicos, científicos, artísticos e políticos, aprimorando o ensino de Geografia e a representação do espaço na criança. Surgindo daí o que Passini (2007) define como Alfabetização Cartográfica:

[...] uma proposta para que alunos vivenciem as funções do cartógrafo e do geógrafo, transitando do nível elementar para o nível avançado, tornando-se leitores eficientes de mapas. O aluno-mapeador desenvolve habilidades necessárias ao geógrafo investigador: observação, levantamento, tratamento, análise e interpretação de dados. [...] o ensino de Geografia e o de Cartografia são indissociáveis e complementares: a primeira é conteúdo e a outra é a forma. Não há possibilidade de estudar o espaço sem representá-lo, assim como não podemos representar um espaço vazio de informações (PASSINI, 2007, p.147-149).

Trabalhos como o de Passini (2007), bem como o de Almeida e Passini (2002), foram de grande relevância para compreender a Alfabetização Cartográfica e o desenvolvimento de metodologias que atingissem aos objetivos da boa leitura dos mapas em crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Embasadas nas teorias cognitivas de Paganelli (1985 apud ALMEIDA e PASSINI, 2002) e de Piaget⁴⁰, em que a criança na idade do pensamento concreto necessita agir para construir conceitos, os métodos da Alfabetização Cartográfica sugerem que só a partir da prática do mapeamento, o estudante se torna um leitor de mapas consciente, introduzindo aos poucos os elementos técnicos da linguagem cartográfica.

De acordo com Almeida e Passini (2002), um bom leitor de mapas precisa ter ideia da construção dos elementos essenciais do próprio mapa. Elementos como o *título*, contendo a informação principal e o processo de generalização para a sua formulação; conhecimento sobre os tipos de *projeções* e a ideia da perspectiva, trabalhadas a partir de fotografias, pontos de vista, etc.; as *coordenadas* para construção de noções sobre orientação e localização com a utilização de bússolas, globos terrestres; a consciência das *simbolizações* como representações convencionadas e suas respectivas legendas; e, por fim, a *escala* de redução proporcional, trabalhada a partir de medidas do próprio corpo (polegadas, palmos, pés, etc.) ou instrumentos simples como barbantes, partindo depois para medidas numéricas mais convencionais e objetivas (centímetros, metros, quilômetros). (ALMEIDA e PASSINI, 2002).

Através dos estudos da psicogênese da noção de espaço, com autores como Piaget e Hannoun⁴¹, as atividades de mapeamento propostas por Almeida e Passini (2002) sempre partem do micro espaço local do estudante e abrangem gradativamente espaços maiores até se construir a representação do espaço terrestre global. Pois a noção de espaço do

⁴⁰ PIAGET, Jean apud Kamii, Constance e Devries, R. A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Lisboa, Socilcultur, s/d. (ALMEIDA e PASSINI, 2002, p. 22.).

⁴¹ Ideias sobre à análise do objeto quanto a sua espacialidade, consideradas em três etapas: interioridade, exterioridade e delimitação. In: HANNOUN, H. El Niño Conquista el Medio - Las Actividades Exploratorias em la Escuela Primaria. Buenos Aires, Kapelusz, 1997. (apud ALMEIDA e PASSINI, 2002, p.43.).

desenvolvimento infantil partem, segundo Piaget (apud ALMEIDA e PASSINI, 2002) do *egocentrismo infantil*, que é quando a criança usa o próprio corpo como referência para localizar objetos; desenvolvendo para os processos de *descentralização*, quando a criança supera o egocentrismo infantil e passa a considerar outros objetos como referência de localização; e *reversibilidade*, onde passa a conservar o referencial do espaço para reverter a ação sobre ele (como uma ida e volta pelo mesmo percurso onde os objetos referenciais passam a ter localização reversa de acordo com a perspectiva do sujeito que trafega). E é partir disso que atividades, em ordem espacial crescente, vão sendo propostas por Almeida e Passini (2002), passando pelo mapeamento do próprio corpo, para o mapeamento da sala de aula e assim, gradativamente, a escola, o quarteirão, o caminho de casa, o bairro, o município, os municípios vizinhos, o Estado, o país e o globo terrestre.

A Alfabetização Cartográfica proporciona um salto qualitativo no papel da linguagem cartográfica para o ensino de geografia, mas, contudo, apesar de abordagens propositivas mais libertadoras, como o “Mapa da Comunidade dos Meus Sonhos”, sugerido por Almeida e Passini (2002, p. 71-72.), esse método ainda permanece preso às representações do espaço da cartografia tradicional, bem como as suas concepções cartesianas da leitura do espaço. Como já vem sendo apresentado neste trabalho, é preciso ainda discutir novas abordagens de representação do espaço no ambiente escolar, não como ruptura dos trabalhos já elaborados até aqui, mas como continuidade do pensamento do ensino de Geografia, ampliando ainda mais os horizontes da reflexão sobre ensinar e aprender essa ciência no âmbito educacional.

A PROPOSIÇÃO DA CARTOGRAFIA SOCIAL NA ESCOLA

De acordo com Carvalho, Santos e Sousa (2017), no que diz respeito à Cartografia Escolar, há ainda muita insegurança com este tema na escola, visto que muitos professores não tiveram uma formação que contemplasse eficientemente o domínio dos conhecimentos cartográficos, dificultando assim a transmissão do saber na prática pedagógica, fazendo com que muitos deles ignorem o tema ou não trabalhem suficientemente bem na sala de aula.

O mesmo vale para os livros didáticos (CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017), em que a cartografia é apresentada de maneira técnica, muito distante da realidade dos estudantes, sem oferecer outras alternativas metodológicas de se trabalhar o conteúdo, limitando os professores a permanecerem na insegurança de suas lacunas da formação. O resultado disso são estudantes que não desenvolvem uma boa leitura dos mapas e ainda criam uma certa barreira com a cartografia por julgarem uma linguagem difícil.

Justamente preocupados com essas reações em cadeia dos conhecimentos cartográficos na escola, desde a formação dos professores até a prática na sala de aula que vai afetar diretamente o estudante, que Carvalho, Santos e Sousa (2017) apontam para a busca de novas metodologias, trazendo para no ensino da geografia a Cartografia Social:

Diante dos desafios que escola está vivenciando, como evasão, violência, reprovação, etc., torna-se necessário o uso de abordagens mais convidativas por parte dos docentes e da escola, para que os estudantes alcancem uma aprendizagem significativa e passem a acreditar na função social que a escola exerce. (CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017, p. 87.)

Para Gelati (2009, p. 84), “A escola, em seu processo educativo, deve colaborar na conscientização do indivíduo como pessoa e membro de uma sociedade.”. Entendida como uma instituição social, a escola deve primar pela assimilação do conhecimento técnico-científico com os saberes da realidade social de seu entorno, proporcionando ao aluno o seu desenvolvimento cidadão, consciente da aplicabilidade dos conhecimentos em consonância com a sociedade, fazendo com que o saber ultrapasse os limites físicos da sala de aula. Diante deste pensamento, nada mais eficaz que a mobilização da Cartografia Social no espaço escolar.

Os objetivos da Cartografia Social na escola são essencialmente de natureza pedagógica, pois permite a possibilidade de trabalhar a Alfabetização Cartográfica de maneira mais criativa, atrativa, frente aos conhecimentos da realidade próxima do estudante, proporcionando a visualização da aplicabilidade do conhecimento na prática (CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017). Promove também caminhos para uma reflexão mais crítica sobre o processo de mapear, ler e interpretar a realidade espacial do seu entorno, tomando consciência da importância política da representação do espaço. Estimula a autonomia do estudante e o sentido de pertencimento do lugar, encorajando ao debate sobre as necessidades da comunidade em que está inserido, bem como a visualização de que as suas vivências são consideradas importantes e fazem parte do processo da construção do saber. Suscita também uma interação com os outros agentes pertencentes ao mesmo espaço, desenvolvendo a construção coletiva do conhecimento através da troca de experiências (GOMES, 2017).

Quanto às metodologias a serem aplicadas no ensino de Geografia, a Cartografia Social permite que o professor seja criativo no caminho que adotar e, de acordo com as ideias de Gomes (2017), sugerimos três princípios básicos para a sua utilização na educação. O primeiro deles é conhecer previamente a definição dos conceitos fundamentais da Cartografia

Social para se obter melhor afinidade com os mesmos e poder compartilhar com maior apropriação aos estudantes. O segundo diz respeito à definição de objetivos claros de onde se pretende chegar com a Cartografia Social, sobre quais conteúdos se pretende trabalhar e quais resultados a serem alcançados, para uma visualização mais satisfatória de direção da própria prática pedagógica, em virtude de uma avaliação efetiva quanto ao processo percorrido e aos próprios resultados, expondo todo o processo norteador aos alunos para que todos fiquem cientes do caminho que estão seguindo. E, por terceiro, que se adapte os conhecimentos, a depender dos níveis da educação escolar básica (se utilizada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio), respeitando as respectivas fases do desenvolvimento da aprendizagem da criança e do adolescente.

Algumas propostas metodológicas para a mobilização da Cartografia Social na Escola

Considerando os três princípios básicos, sugeridos aqui, para a utilização da Cartografia Social na escola (apropriação dos conceitos fundamentais, clareza na definição dos objetivos e respeito ao nível escolar da aprendizagem do estudante), as propostas metodológicas apresentadas a seguir são apenas sugestões pedagógicas levantadas a partir de pesquisa bibliográfica sobre o tema e servem para melhor visualização, exemplificação e tomada de conhecimento do que anda sendo abordado na literatura, cabendo ao professor a autonomia de segui-las ou não, bem como também adaptá-las de maneira criativa de acordo com o que se pretende alcançar.

Segundo Costa (2010), as etapas da elaboração do mapa social partem sempre primeiro da formação dos próprios mapeadores, com sugestão de oficinas formativas e de debates, onde o sujeito trabalha a motivação sobre a temática a ser abordada, o conhecimento e a identificação dos mapas e uma grande plenária no final em que os grupos expõem e discutem os resultados, sempre orientadas pelo ministrante/professor que estrutura algumas perguntas-chaves a fim de suscitar melhores reflexões. Costa (2010) ainda defende a realização de uma pesquisa-participativa ou aula de campo, com entrevistas aos atores que fazem parte do espaço social a ser mapeado, desenvolvendo a observação, a percepção e a escuta. “Estes instrumentos não existem somente para solicitar dados; devem ser conversações de escuta ativa, no sentido de que o próprio ato da conversação seja um instrumento para a mudança a partir do fortalecimento das redes.” (COSTA, 2010, p. 22).

No trabalho realizado por Carvalho, Santos e Sousa (2017) há a sugestão da

sequência-didática⁴² como possibilidade da Cartografia Social no ensino da Geografia Escolar., contendo cinco etapas, baseadas nos *quatro tipos de situações didáticas*⁴³ defendidos por Brousseau (2008 apud CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017, p. 91-92.). As cinco etapas elencadas pelos autores são: (1) *Socialização da atividade*, onde o professor apresenta a Cartografia Social para os estudantes; (2) *Aula expositiva dialogada*, em que há aulas expositivas e sessões de debates sobre os conceitos e história da Cartografia Social, da Cartografia Tradicional e do papel dos mapas na sociedade; (3) *Escolha dos temas*, etapa da divisão da sala em grupos para a escolha do tema em que vão abordar e mapear em seu bairro; (4) *Acompanhamento da atividade*, condução dos alunos no mapeamento do tema escolhido, bem como a atenção para as normas cartográficas e geográficas na realização dos mapas; (5) *Apresentação dos mapas*, onde se formam círculos com a apresentação dos mapas confeccionados e a discussão dos temas espacializados neles (CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017).

Outro método considerado importante, sugerido por Almeida e Passini (2002) na alfabetização cartográfica do ensino básico infantil, já mencionado aqui, é a criação de mapas em sequência crescente de acordo com o espaço da criança, ou seja, a prática de mapeamento do espaço local, partindo para o meso espaço e o macro espaço. Este método pode ser incorporado no trabalho da Cartografia Social na escola, pois a mesma tem fundamental importância no mapeamento do espaço local, vivido pelo estudante, abrangendo concepções de espaços maiores. Podendo ainda, o professor/mediar, conduzir associações dos fenômenos locais observados com os fenômenos regionais e até globais discutidos em sala de aula.

Temas, materiais e o papel do professor nesse processo

Os mapas, ou fascículos com publicações de cadernos contendo textos, sensores, imagens e os próprios mapas sociais, resultados da ação do mapeamento social, podem possuir temas diversos. Alguns temas foram elencados por Costa (2010) e podem ser adotados como propostas pedagógicas da Cartografia Social no espaço escolar. Por exemplo, segundo o autor, podem ser realizados mapas do passado, que tem por objetivo o levantamento histórico

⁴² Entende-se por sequência didática um conjunto de propostas relacionado a um conteúdo, com uma ordem de desenvolvimento. Para o pesquisador Guy Brousseau (2008, p. 32), que desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas, esta se baseia no princípio de que "cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação", entendida como uma ação entre duas ou mais pessoas. (Apud CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017, p. 91.).

⁴³ Para Brousseau (2008), uma sequência didática deve ser constituída pelas seguintes etapas: Ação, Formulação, Validação e Institucionalização. (Apud CARVALHO; SANTOS; SOUSA, 2017, p. 91-92.).

da construção do espaço; mapas do presente com o objetivo de diagnosticar problemas e soluções do bairro; e mapas do futuro, com ênfase nos sonhos dos estudantes e no engajamento político sobre o que se projeta alcançar para a comunidade em que vive. Costa (2010), ainda sugere a confecção de quatro tipos de mapas para melhor panorama da comunidade mapeada, os quais se caracterizam como: mapa da população-natureza; mapa da infraestrutura produtiva; mapa das relações sociais e culturais; e mapas dos conflitos, riscos, vulnerabilidade e potencialidades (COSTA, 2010.).

Em relação aos instrumentos necessários ao mapeamento social, estes ficam considerados de caráter variado, de acordo com o tipo de mapa que quer confeccionar, bem como de acordo com os materiais disponíveis ofertados pela escola, cabendo ao mapeador fazer concessões e adaptações. Algumas sugestões de materiais, de acordo com a caracterização de Corbett *et al* (2006 *apud* ACSELRAD, 2008), para os métodos participativos da Cartografia Social vão desde o próprio chão de terra, com seixos, folhas, passando por cartolinas, réguas, lápis de cores variadas, fotografias, imagens de satélite, mapas convencionais, folhas transparentes, calculadora. Até aparelhos tecnológicos modernos, como computadores, dispositivos móveis, GPS, entre outras técnicas de geoprocessamento.

Por fim, e não menos importante, algumas considerações quanto ao papel do professor no mapeamento social, baseadas no trabalho de Gomes (2017) e de Carvalho, Santos e Sousa (2017). O professor deve ser o grande mediador de todo o processo, acompanhando o passo-a-passo do desenvolvimento do estudante, orientando-os e tirando as dúvidas que venham a surgir, além de incentivar os alunos ao longo de todo o percurso da elaboração de mapas, através de perguntas-chave e propostas reflexivas e desafiadoras. Adaptar a metodologia aos diferentes ambientes em que está inserido, além de estimular a autonomia dos alunos e estar aberto às proposições criativas de cada um. É de grande importância também a contextualização dos fenômenos geográficos de natureza física ou social nesse processo, proporcionando um maior enriquecimento do debate e aproveitamento dos conteúdos da disciplina de Geografia. Como já mencionado anteriormente, o professor de Geografia deve sempre propor associações dos fenômenos observados em escala local com os acontecimentos de escalas regionais e globais. E também estar aberto e atento às discussões e aos novos prováveis caminhos que possam surgir, pois a Cartografia Social na escola se trata de uma metodologia criativa que está sempre suscitando o inesperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar no texto que os mapas têm um papel político fundamental na concepção de espaços e que, tomando consciência disso, é possível refletir que há muitos caminhos a se seguir na elaboração dos mesmos, abrindo espaço para diferentes abordagens, tanto do ambiente científico, como na prática de lutas comunitárias, assim como também no espaço escolar. Suscitando cada vez mais atividades que contemplem os diferentes tipos de conhecimentos de forma democrática e participativa.

Mostramos também que as contribuições da Cartografia Social para o ensino de Geografia são muitas, e isto vai desde uma abordagem metodológica mais atrativa para a Alfabetização Cartográfica até a reflexão das várias concepções de espaço existentes, contribuindo qualitativamente para o enriquecimento do aprendizado dessa ciência que reflete o espaço terrestre e seus fenômenos. Deixando claro que, não se trata de um modelo a ser seguido, mas de uma proposição para se pensar em novas metodologias, que podem ser adaptadas, modificadas ou até criticadas.

As discussões são abrangentes e não caberiam todas neste trabalho, se fazendo necessária uma revisão bibliográfica mais detalhada do que já foi abordado até aqui e ainda suscitando mais estudos de caso de ações práticas da Cartografia Social em sala de aula para averiguar melhor as suas possibilidades, suas limitações e as possíveis adaptações que porventura vieram a ocorrer.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia: ensino fundamental: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CARVALHO, Josias I. F. de; SANTOS, Francisco K. S. dos; SOUSA, Laryssa de Aragão. A Cartografia Social e o Ensino de Geografia na Educação Básica: Um desenho a construir. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 82-97, jul./dez. 2017. ISSN 2179-4510. Disponível em: < <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/> >. Acesso em: 2

jul. 2018.

COSTA, Manoel Messias Moraes da. Conhecendo a Cartografia Social: técnicas, vantagens e limitações. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: Produção didático-pedagógica. Volume II. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR: 2010

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à cartografia crítica. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. p. 113-151.

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de cartografia**. 3ª ed. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2006.

GELATI, Fábio Cesar. A escola como instituição socialmente construída. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 1, p. 79-92, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/297/50>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

GOMES, Marquiana F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017.

HERLIHY, Peter H. & KNAPP, Gregory (eds.). 2003. Maps of, by and for the Peoples of Latin America. Human Organization. **Journal of the Society for Applied Anthropology**. Vol. 62, No. 4, Winter 2003.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isto serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

PASSINI, E. Y. **Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. In: PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.) São Paulo: Contexto, 2007.

SEEMANN, Jorn. Mapas e suas “agendas escondidas”: propostas para uma “cartografia crítica” no ensino de geografia. **Anais do 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. Vitória-ES, 2003. Disponível em: <<http://www.academia.edu/647653>>. Acesso em 03 de jul de 2018.

A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A PAISAGEM E SEUS MÚLTIPLOS OLHARES

*Lorena Maria Alves da Silva
l.allvesz@gmail.com*

*Itálo Fernando de Freitas Silva
Itallo.geoterra@gmail.com*

*Matheus Rivail Alves De Araújo Pereira
matheusrivail2014@gmail.com*

*Wellen Oliveira de Arquino
wellen.arquino@outlook.com*

*Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos são obras que visam atingir grandes públicos, desde crianças à adultos, sendo considerados assim parte da cultura pop. Apesar de sua concepção ter sido pensada para o entretenimento, a possibilidade de uso da linguagem dessas histórias é diversa, já que, agrega dois códigos distintos em sua linguagem: o texto e a imagem. Outro fator importante que caracteriza as histórias em quadrinhos é sua relação com as pinturas rupestres, os homens primitivos comunicavam-se através de desenhos contando a saga diária de seu grupo na luta pela sua permanência, o que torna as histórias em quadrinhos mais antigas que muitas formas de comunicação.

Neste artigo nos propomos a debater como é viável realizar uma leitura do espaço geográfico por meio das histórias em quadrinhos (*HQs* e *Mangás*), mostrando a importância dessa linguagem oferecida pelos meios de comunicação e, além disso, mostrar a relação com o real e suas representações, fictícias ou não, também são fundamentais para a relação artístico-cultural que pretendemos alcançar.

Não se objetiva acabar com o assunto, visto a densa ramificação de suas reflexões, mas expor algumas considerações de caráter didático e introdutório, que as histórias em quadrinhos desenvolvem no sentido de ampliar o entendimento do que pode ser e o que é o espaço geográfico, e como a percepção do conceito é representada de maneira diferente pelas perspectivas ocidentais e orientais.

O MUNDO DOS QUADRINHOS

A primeira história em quadrinhos de que se tem notícias no mundo foi criada pelo artista americano Richard Outcault, em 1895. A linguagem das HQs, tal qual conhecemos hoje, com personagens fixos, ações fragmentadas e diálogos dispostos em balões de texto, foi inaugurada nos jornais sensacionalistas de Nova York com uma tirinha de Outcault, chamada *The Yellow Kid*, e fez tanto sucesso que acabou sendo disputada por jornais de renome.

As *comics*, como são conhecidas nos países de língua inglesa, surgiram na mesma época do cinematógrafo, mas diferente do que aconteceu com o cinema, que desde sua estreia foi considerado a sétima arte, os quadrinhos não receberam da crítica a devida importância, sendo até mesmo considerados como uma má influência para crianças e adolescentes. Isso aconteceu em virtude das temáticas abordadas, que fugiam às narrativas convencionais.

Com o *Mangá* o processo ocorreu de maneira mais lenta devido aos reflexos da segunda guerra mundial, tendo a primeira obra no formato moderno (vários livros divididos, cada um é um capítulo) publicada em 1946. A obra de Osamu Tezuka, Shin Takarajima (A Nova Ilha do Tesouro) nasceu sem saber que no futuro esse tipo de quadrinhos iria se popularizar em uma sociedade que até então estava em reconstrução e sabemos hoje, que veio a se tornar uma das maiores potências tecnológicas e culturais do mundo. A popularização das obras da indústria de quadrinhos nipônica ocorreu em maior parte para o público jovem, seus desenhos são bem elaborados tanto na questão do personagem, quanto na representação espacial. Os *Mangás* retratam suas narrativas baseados em princípios filosóficos orientais, ainda muito presentes no Japão e na ilustração do espaço, fazendo questão de exibir a natureza e arquitetura características bem como seus costumes e linguagem.

Os quadrinhos são múltiplos quanto suas funções, podem entreter, informar, causar indagações ou só constituir um mundo perfeito onde podem ser identificados os super-heróis. Embora toda essa funcionalidade, as HQs podem oferecer mensagens subliminares, além da estratégia das cores dos personagens pensadas para representar a forma ideológica, assim como o poder econômico, cultural e militar.

É indubitável a influência que há dos meios de comunicação nos quadrinhos, já que, nenhuma HQ é passível de interesses, todo quadrinho passa uma visão de mundo. No entanto, o que é pretendido nesse artigo é utilizar a mesma linguagem funcional dos quadrinhos

direcionada, muitas vezes, para entretenimento numa metodologia para o ensino da geografia.

O ESPAÇO GEOGRÁFICO E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS

Na geografia, o conceito de espaço geográfico é bastante discutido e ainda enfrenta problemas epistemológicos e conceituais. Apesar de sua importância no artigo, não iremos nos ater a definir e conceituar o espaço geográfico, e sim, utilizar esse espaço como base a ser interpretada pelas histórias em quadrinhos, todavia, deve-se ter por base alguns pontos de vista. De acordo com Corrêa:

O espaço geográfico é a morada do homem. Absoluto, relativo, concebido como planície isotrópica, representado através de matrizes, descrito através de metáforas, reflexo e condição social, rico em simbolismo e campo de lutas, resumindo, o espaço geográfico é multidimensional. E aceitar esta multidimensionalidade é aceitar por práticas distintas que permitem construir diferentes conceitos de espaço. (CORRÊA, 2000, p. 44).

Em outro ponto de vista, o espaço geográfico é apresentado de forma mais resumida e objetiva por Braga:

O espaço geográfico é o contínuo resultado das relações sócio-espaciais. Tais relações são econômicas (relação sociedade-espaço mediatizada pelo trabalho), políticas (relação sociedade-Estado ou entre Estados-Nação) e simbólico-culturais (relação sociedade-espaço via linguagem e imaginário). (BRAGA, 2007, p. 65-72).

Trata-se de uma concepção que varia, espaço é um conceito muito amplo. A proposta não é dar-lhe um único significado, mas reunir todos os conceitos de forma coerente e complementar para entender como as múltiplas linguagens podem utilizar o conceito para representar os mais diferentes tipos de espaços geográficos ao ponto de diversificar estratégias de cunho pedagógico e interpretação sendo elas artístico-culturais e/ou cotidianas.

De acordo com Paraná (2008, p. 46), a Geografia Crítica “em seus fundamentos teórico-metodológicos, deu novas interpretações ao quadro conceitual de referência e ao objeto de estudo, valorizou os aspectos históricos e a análise dos processos econômicos, sociais e políticos constitutivos do espaço geográfico, utilizando, para isso, o método dialético”. Também se propõe a interpretar o espaço geográfico fazendo uso de algumas de suas categorias, como totalidade, contradição, aparência/essência e historicidade, defendendo que nenhum fenômeno pode ser entendido isoladamente, mas somente situado e articulado com a totalidade.

Com todas as mudanças, sejam elas na geografia e na educação precedidas de

evoluções tecnológicas e processos oriundos da globalização, houve uma necessidade de que o professor utilizasse uma abordagem mais contextualizada e contundente com a realidade do aluno, provocando-o e levando ao entendimento do que acontece ao seu redor. No caso particular do espaço geográfico, a identificação por parte do aluno das transformações espaciais ao longo do tempo que foram e são influenciados por fatores políticos, sociais, econômicos, culturais e artísticos é deveras importante principalmente para o desenvolvimento da criticidade do aluno. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.23) “Há a necessidade de um diálogo permanente com o próprio espaço para que o aluno amplie sua visão de mundo, conheça e reconheça seu papel na sociedade tecnológica e computacional em uma economia e cultura mundializadas.”

A procura de metodologias e conteúdos que possam atingir essa contemplação da realidade das vivências dos estudantes implica na utilização de diferentes linguagens. A linguagem das histórias em quadrinhos possibilita uma maior compreensão, já que, apresenta uma abordagem agradável aos alunos, já que, há décadas fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, além de ser mais fácil transmitir e discutir temas, visto sua popularidade e, muitas vezes, identificação com os ícones da comunicação de massa.

O que pode propiciar uma participação e aproximação com os mais diversos conteúdos a serem aplicados em sala de aula, desenvolver no aluno uma maior criticidade e contribuir para o alargamento da cidadania, o que implica, conforme aponta Vesentini (2013), no crescimento intelectual, cognitivo e afetivo do educando, para a sua autonomia, a sua criatividade e senso crítico.

A PAISAGEM EM FORMA DE LINGUAGEM NOS HQS E MANGÁS

Um dos conteúdos básicos da disciplina de geografia é a paisagem. Seu estudo é muito importante, pois por meio dele é possível ao estudante compreender o espaço em que vive e ter experiências com realidades distintas. Para alcançar esse objetivo é importante pesquisar como a paisagem do lugar onde vive era constituída e as alterações que sofreu ao longo dos anos, porque essas alterações ocorreram, e como as pessoas que viveram, antes, neste local, se relacionaram com ele.

O conceito de paisagem, na discussão da Geografia, começou a ser sistematizado no final do século XIX, a partir do pensamento naturalista e foi marcado pela dicotomia entre paisagem natural e paisagem humanizada e cultural (PARANÁ, 2008). De acordo com a definição de Milton Santos, tudo o que vemos é paisagem, tudo que está ao nosso redor e que

nossa visão alcança é paisagem. Para Vesentini, paisagem é tudo o que a gente vê no horizonte, então tudo que enxergamos quando olhamos em uma direção é paisagem (PARANÁ, 2008 *apud* SANTOS, 1996).

Segundo Cavalcanti (CAVALCANTI, 2005), para analisar a paisagem e atingir o significado de espaço é necessário que os alunos compreendam que a paisagem atende a funções sociais diferentes, é heterogênea, porque é um conjunto de objetos com diferentes datações e está em constante processo de mudança. Portanto, a análise pedagógica da paisagem deve ser no sentido de sua aproximação do real estudando por meio de diferentes linguagens (PARANÁ, 2008).

É contraditório que o professor como formador de opiniões, sinta a necessidade de trazer novidades para seus alunos, mas nem sempre disponha de recursos pedagógicos inovadores que fuja dos padrões conhecidos e/ou não esteja familiarizado com as novas tecnologias. Na área da geografia, principalmente, por necessitar da compreensão e apreensão do mundo em suas atualidades e é com essa demanda linguístico-pedagógica que as HQs surgem como recurso em grande potencial para estreitar a comunicação professor-aluno.

A leitura correta do espaço geográfico é uma característica marcante para o entendimento de seu aspecto visível, em que os quadrinhos possuem uma grande e crucial possibilidade de mundo, já que associam os textos com as imagens e possibilitam a exploração e as descrições dos elementos geográficos da paisagem trabalhada (Barbosa et. al, 2007). Ainda de acordo com o autor, não podemos pensar que a única contribuição dos quadrinhos para o ensino da Geografia seja restringir-se a observações e descrições das paisagens. Sua leitura vai muito além desse aspecto, muito importante para entender o mundo geográfico. Essa questão remete à leitura de uma paisagem que identificamos o espaço e as mudanças ou permanências decorrentes das ações humanas, sejam políticas, culturais, sociais, econômicas, comportamentais e ambientais.

A análise dos diversos tipos de histórias em quadrinhos também é importante, pois existem diferenças entre as concepções de espaço nas culturas ocidentais e orientais. Não só deve-se perceber que o tipo do desenho é diferente, mas também devem ser observadas as diferentes técnicas usadas para a representação do espaço. Para exemplos de observação podem ser feitos questionamentos sobre como a natureza, a arquitetura, a sociedade e a tecnologia interagem para formar o espaço representado nos HQs e *Mangás*. Perceber os detalhes e aprimorar o entendimento sobre diferentes espaços e entender a dinâmica que existe em torno deles, e talvez entre eles, também é uma competência trabalhada pela geografia. Para Kaercher devemos:

Comparar constantemente as diferenças entre os locais. Sejam diferenças naturais, econômicas ou ideológicas. Neste sentido nem sempre é de grande valia procurar fazer homogeneizações, padronizações, classificações de espaços. Pelo contrário, construir com os alunos a ideia de que as diferenças é que geram, muitas vezes, mudanças no espaço geográfico, constroem fronteiras. Por outro lado, muitas diferenças (culturais, étnicas, etc) são riquezas que nos enriquecem e não como uma simples ameaça aos nossos valores e padrões tidos e havidos como os mais sensatos e coerentes. (KAERCHER, 1998, p. 112).

A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Ao compreender que os quadrinhos não contribuíram apenas na descrição da paisagem com o ensino da geografia, resta apreender suas linguagens. A leitura é mais do que restringir a sua atuação na observação e descrição da paisagem, remete a identificação do espaço geográfico, as modificações por ações antrópicas, independentemente de suas ramificações, política, social, econômica. Corrobora com a criticidade na formação dos estudantes, uma forma de despertar para o entendimento de todo o contexto ao qual estão inseridos nas mais distintas escalas (local ou mundial, regional ou nacional) e estabelece relações. De acordo com Rama:

As histórias em quadrinhos tornam-se bastante oportunas, já que trabalham com o texto e a imagem ao mesmo tempo, além de darem conta da dimensão temporal e espacial. Ampliam-se, então, as possibilidades de utilização dessa linguagem, indo além da simples exploração do texto ou da descrição dos elementos geográficos [...]. (RAMA, 2007)

As HQs em suma, podem auxiliar no entendimento de diversas problemáticas teóricas e pedagógicas na área geográfica, como representação do espaço, paisagem, escala e leituras sociais, o que possibilita uma interdisciplinaridade com outras áreas. Sob essa ótica, Vergueiro (2006, p. 24) entende que por possuir um “caráter globalizador, as histórias em quadrinhos permitem, com seu uso, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando na escola um trabalho interdisciplinar com diferentes habilidades interpretativas (visuais e verbais)”.

Ainda na questão cultural, as HQs influenciam na geografia cultural principalmente, na importância do espaço vivido percebidos de maneiras diferentes entre as culturas ocidentais e orientais. Esta questão remete a consideração sobre a importância do estudo do “espaço vivido” dentro da Geografia Cultural, que considera a paisagem “um depósito de história, um produto da prática entre indivíduos e da realidade material com a qual nos confrontamos”

(Holzer, 1999b, p. 161). É nesta relação que as HQs possibilitam a leitura geográfica e seus conceitos, de forma que atua como contributo indispensável à formação dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se que a leitura geográfica é passível de múltiplas linguagens e abordagens. As HQs são elementos que proporcionam essa curiosidade nos alunos, assim como reflexões em sala de aula promovendo muitas desconstruções de pensamentos enraizados na sua vivência ou em pensamentos estereotipados. Assim, muitas características de visões promovidas socialmente presentes na sociedade que dizem respeito a um modo de falar e/ou vestir, por exemplo, podem e são compreendidas não somente pela linguística ou pelo pictórico, mas por suas representações.

E dando ênfase na forma de aplicar essa linguagem no aprendizado, a proposta é de melhora nos recursos didáticos na relação ensino-aprendizagem e incentivar o pensamento crítico assim como a interdisciplinaridade que essa linguagem pode garantir e promover. Esse desenvolvimento reflexivo por meio dessas práticas educativas pode ser mais bem explicado por Milton Santos:

É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. Por isso, longe da ambição, que, aliás, escapa à nossa competência de fornecer um formulário de técnicas de ensino ou um programa pedagógico acabado, preferimos, empreender uma tentativa de reconhecimento dos aspectos principais de nossa época, alinhando fatos e problemas que a caracterizam e que, por isso mesmo, devem fazer parte de um plano de estudos que leve em conta a modernidade, sua realidade concreta e sua existência sistêmica (SANTOS, 1997, p. 121)

REFERÊNCIAS

ALARCON, Fábio Marcelo; MELO, Aécio Rodrigues de. **Novas Tecnologias E Diferentes Linguagens Na Leitura Do Espaço Geográfico Local: Uma Proposta Alternativa Para EJA**. Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor PDE, Volume I, 2014. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_geo_artigo_fabio_marcelo_alarcon.pdf>

BRAGA, Rhalf Magalhães. **O Espaço Geográfico: Um Esforço De Definição**. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 22, pp. 65 - 72, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74066/77708>

CARLOS, Giovana Santana. **Mangá: o fenômeno comunicacional no Brasil**. X Intercom

Sul, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia E Práticas De Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002

CORRÊA, Roberto Lobato. Et al. **Geografia: Conceitos e Temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 353 p.

FRANCISQUINHO, Celia Aparecida. **Compreensão Do Espaço Geográfico Por Meio Do Estudo Da Paisagem. Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor PDE**, Volume I, 2014. Disponível em:<
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ge_artigo_celia_aparecida_francisquinho.pdf>

HOLZER, Werther. **O Lugar Na Geografia Humanista. Território Geográfico**. Rio de Janeiro, n. 07, p. 67-78, jul./dez. 1999.

HOLZER, Werther. **Paisagem, Imaginário, Identidade: Alternativas Para O Estudo Geográfico**. In: ROSENDHAL, Z.; CORRÊA, R. L. Manifestações Da Cultura No Espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 149-168.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, 1998.

MELO, Kelli Carvalho, Medeiros, Adriana Francisca de. SILVA, Adnilson de Almeida. **Uma Linguagem Alternativa No Ensino Escolar: As Histórias Em Quadrinhos Na Mediação Do Ensino E Aprendizagem Da Geografia**. Atêlie Geográfico, Goiânia-GO v. 7, n. 1 Abril/2013, p.260-283. Disponível em
<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/viewFile/18965/13919>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia**. Curitiba: SEED, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

RAMA, Ângela. **Os Quadrinhos No Ensino Da Geografia**. In: BARBOSA, Alexandre et al. **Como Usar As Histórias Em Quadrinhos Na Sala De Aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.87-104.

SANTOS, Milton. **Pensando O Espaço Do Homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Eunice Isaias. **Charge, Cartum E Quadrinhos: Linguagem Alternativa No Ensino De Geografia**. Revista Solta a Voz, v. 18, n. 1, 2007. Disponível em:<
<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/2512>>

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no ensino**. In: BARBOSA, Alexandre et al. **Como Usar As Historias Em Quadrinhos Na Sala De Aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.7-30.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação**. In: CARLOS, A. F. A. (org.). *A Geografia Na Sala De Aula*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 14-33.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DIDÁTICO DE MATERIAIS LÚDICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Luana Cândido dos Santos
luanacandidodossantos@gmail.com*

*Itálo Fernando de Freitas Silva
itallo.geoterra@gmail.com*

*Kelane Oliveira
kelaneoliveira43@gmail.com*

*Thais Lucia Cruz
thaislcruz@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos conhecimentos adquiridos na disciplina intitulada: cartografia que é componente curricular do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O mesmo foi elaborado durante o quarto período do respectivo curso. Este trabalho é uma proposta didática para o ensino de Geografia bem como a abordagem do tema: cartografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

O processo cartográfico, partindo da coleta de dados, envolve estudo, análise, composição e representação de observações, de fatos, fenômenos e dados pertinentes a diversos campos científicos associados à superfície terrestre e produzem produtos como: Globo, Atlas, Mapas, Cartas e Plantas.

Tendo em vista a importância do conhecimento cartográfico desenvolvido no ensino da geografia, faz-se necessário um olhar mais atento para a aprendizagem dos conceitos, linguagens e produções cartográficas nas séries iniciais do ensino fundamental. Importância esta que se fundamenta nas possibilidades do conhecimento espacial em diversas escalas e formas de interação, por exemplo, identificar: sua rua, o bairro, a cidade, unidade federativa etc.

Além disso, nas séries iniciais do ensino fundamental, constituem-se saberes essenciais para uma formação cidadã, de autonomia e transformação social. Diante das orientações do MEC (1998) nos Parâmetros Curriculares do Ensino de Geografia no Ensino Fundamental:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Saberes como: as noções dos pontos cardeais, o alunado poder se situar no espaço, compreender as relações de est estabelece com o meio, entender mais sobre as relações das pessoas com os espaços e construir uma visão de respeito ao meio ambiente. Os Parâmetros Curriculares do ensino de Geografia no Ensino Fundamental apontam que dentre outras capacidades que o alunado deve atender durante o processo de aprendizagem no ensino fundamental: “(...) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.” (MEC, 1998, p. 7).

Por isso, considera-se neste trabalho a relevância do estudo dos biomas brasileiros, entendendo a importância da consciência ambiental e a emergência da temática na contemporaneidade. Segundo Paulo Freire (2005, p. 96)

Daí que, para esta concepção com prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Tendo a educação como prática libertadora e transformadora de consciências, no sentido da frase freiriana: “*Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*” (FREIRE, 2000, p. 67). Frente ao exposto o respectivo trabalho tem como objetivo: Apresentar a produção de materiais didáticos lúdicos para potencializar o ensino de cartografia escolar, construindo uma alfabetização cartográfica ou educação cartográfica, incentivando e ampliando a visão cartográfica do alunado infantil.

ENSINO DA CARTOGRAFIA NA GEOGRAFIA

A geografia é uma ciência que estuda as relações humanas no espaço. Para melhor compreender esse espaço a cartografia é de suma importância, localizando, delimitando, ordenando o território. [...] a linguagem cartográfica é, a nosso ver, uma das que indubitavelmente devem ser utilizadas no ensino, pois representa a territorialidade dos

diferentes fenômenos, razão de ser da própria ciência geográfica. (SOUZA, 2000 apud SILVA; CARNEIRO, 2009)

Estudar a linguagem cartográfica desde os primeiros anos escolares possibilita à criança a capacidade de desenvolver a percepção do seu espaço de vivência, para mais tarde terem capacidades cognitivas mais complexas sobre suas aplicações e possibilidades de entendimento do espaço (MENDES e RIOS, 2009).

A cartografia é também uma expressão artística, ou seja, a produção cartográfica contém informações espaciais e gráficas a partir do olhar de quem produz. É como um livro que interage com o leitor e exige deste a interpretação de certos códigos. No caso da cartografia, esses códigos são os conceitos e o entendimento de suas aplicações, como: a legenda, a escala, as noções de distorção no plano e na superfície curva, conhecimento sobre coordenadas entre outros tantos conhecimentos. Dessa maneira, a produção cartográfica constrói e é construída por olhares acerca do espaço e da dinâmica que o dá vida. Sendo, assim, uma forma de expressão do espaço; uma forma de tornar visual e/ou tácitas as dinâmicas espaciais.

Neste sentido, a cartografia é de extrema relevância no ensino de geografia. Assim, é preciso que aja uma preocupação maior com a cartografia escolar. Orientar o alunado para uma construção do que é e para que serve a cartografia, implica em desenvolver métodos e técnicas de ensino-aprendizagem que facilitem e ampliem a visão dos educandos na trajetória escolar. Tendo os anos iniciais do ensino fundamental como foco de projetos, aulas e atividades lúdicos que potencializem a aprendizagem dos conceitos e ideias que serão amadurecidas nos anos seguintes.

Seguindo a analogia do mapa como livro, de quem produz o mapa como autor e do leitor do livro, sendo o leitor do mapa. Percebe-se a necessidade dos códigos necessários por parte do leitor para interpretar o que o autor quis destacar, como já foi dito. Diante disso, constata-se a necessidade de uma construção dos olhares cartográficos, no sentido de aquisição dos conceitos e linguagens. É o que se concebe por alfabetização cartográfica.

A alfabetização cartográfica refere-se ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos e significados; uma linguagem gráfica (códigos e símbolos definidos – convenções cartográficas). No entanto, não basta à criança desvendar o universo simbólico dos mapas, é necessário criar condições para que o aluno seja leitor crítico de mapas ou um mapeador consciente (PASSINI, 1998).

Segundo (KOZEL e FILIZOLA, 2009) ler e interpretar mapas não é tarefa simples,

especialmente para as crianças mais novas, que integram a faixa etária dos anos iniciais. Afinal, um mapa é uma representação plana da superfície curva de nosso planeta, em tamanho reduzido, e que mantém as proporções.

Ainda de acordo com (KOZEL e FILIZOLA, 2009) o período que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) é, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) prioritário para a “alfabetização cartográfica”. Na faixa etária dos seis aos onze anos, a construção cognitiva das noções espaciais (de acordo com as teorias piagetianas sobre o desenvolvimento infantil) quando estimuladas, são melhores desenvolvidas para, depois, serem aperfeiçoadas nos anos finais do ensino fundamental e médio. Segundo Castellar (2011), as noções elementares da “alfabetização cartográfica” devem ser exploradas desde a pré-escola (Educação Infantil). O autor ainda considera:

O uso da linguagem cartográfica nos anos iniciais contribui para a construção da cidadania do aluno, pois permitirá a ele compreender os conteúdos e conceitos geográficos por meio de uma linguagem que traduzirá as observações abstratas em representações da realidade mais concretas. (CASTELLAR, 2011, p. 121).

O processo de “alfabetização cartográfica” não envolve somente a leitura e compreensão de mapas, abrange também a construção de outros conceitos, tais como: visão vertical e oblíqua; lateralidade e orientação; proporção e noções de escala e legenda. (SIMIELLI, 2007; ROMANO, 2007).

Nas orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o docente deve trabalhar com imagens e propor aos seus alunos que desenhem, com isto eles começaram a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção que são fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica.

A estratégia da ludicidade é uma maneira de integrar os educandos com o novo mundo de conhecimentos científicos que se aproxima. Criando uma atmosfera favorável para o desenvolvimento de habilidades e de criatividade acerca dos conhecimentos a serem aprendidos. Este projeto é fundamentado na ideia de alfabetização cartográfica de forma lúdica para estimular o público infantil e criar possibilidades de construir visões criativas acerca da cartografia.

A IMPORTÂNCIA DO MAPA

Representação dos aspetos geográficos-naturais ou artificiais- da Terra destinada a fins culturais, ilustrativos ou científicos. Definição do Dicionário Cartográfico (Oliveira, 1980, pág. 233) Mapa é uma representação gráfica, em geral uma superfície plana e numa determinada escala, com a representação de acidentes físicos e culturais da superfície da Terra, ou de um planeta ou satélite. As posições dos acidentes devem ser precisas, de acordo, geralmente, com um sistema de coordenadas. Serve igualmente para denominar parte ou toda a superfície da esfera celeste. O mapa, portanto, pode ou não ter carácter científico especializado e é frequentemente, construído em escala pequena, cobrindo um território mais ou menos extenso. Segundo o MEC (1998), nos Parâmetros Curriculares do Ensino de Geografia no Ensino Fundamental:

É muito importante neste momento o professor tornar a cartografia um recurso rotineiro em sua sala de aula. Mas é fundamental que a utilização dos mapas e outros recursos gráficos não sejam banalizados. (...) O que se sugere é uma ampla utilização dos mapas de diferentes tipos para questionar, analisar, comparar, organizar, correlacionar dados que permitam compreender e explicar as diferentes paisagens e lugares.

OS BIOMAS

Esse termo foi usado em meados dos anos de 1940 pelo botânico Frederic Clements para nomear grandes unidades caracterizadas pela uniformidade na distribuição de espécies, tanto da fauna quanto da flora, tais características se estendem a solos, macro climas, relevo. Com o passar dos anos, a classificação foi sendo arrojada, passando a designar grandes unidades com características semelhantes no que se refere a fisiografia das formas de vida, estruturas e fatores ambientais associados ao relevo, clima, hidrografia e solos.

O conceito de domínios morfoclimáticos (morpho = formas + clima) foi proposto nos anos 1970 por Aziz Ab'Saber, sendo utilizado para classificar as interações entre os elementos naturais construídas ao longo do tempo. Estes se referem as unidades que compõem a paisagem, agindo em interação tais relações como relevo e clima, pontuadas por paisagens distintas geradas pela variação de fatores naturais. No que se refere aos domínios morfoclimáticos existe uma variação nas áreas de transição entre uma paisagem e outra, deixando claro que essa paisagem tem sua modificação de forma gradual e não abrupta.

A bacia amazônica tem sua nascente na Cordilheira dos Andes, que está localizada no Peru e se estende a para o oceano atlântico. A bacia hidrográfica tem uma extensão de 6.400 quilômetros, ela é o maior rio do planeta em vazão, com seu volume variando 120 milhões a 200 milhões de litros de água por segundo. Essa vazão é que corresponde a 20% de todos os rios do planeta. Está presente em nove países da América Latina. Além das florestas tropicais, sua morfologia paisagística é composta por mangues, cerrados, várzeas, entre outros.

No território brasileiro, encontra-se o centro dessa paisagem, a hiléia amazônica, com grande concentração de árvores de grande porte, com até 50 metros de altura, tendo o rio Amazonas como eixo que domina 300 quilômetros para cada lado do seu curso, que ocupa 3,5 milhões de quilômetros quadrados. Estados Nacionais beneficiados pela natureza Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

O nome é bastante popular dado a floresta tropical atlântica, esse bioma se distribuiu em milhares de partes da região litorânea aos planaltos e serras do interior do rio grande do norte ao rio grande do sul. Essa vegetação tinha uma área aproximada de de 1.300.000 km², em áreas de 17 estados (PI, CE, RN, PB, PE, AL, SE, BA, ES, RJ, MG, GO, MS, SP, PR, SC, RS), tendo sua ocorrência continua entre o estado do Rio Grande do Norte ao Rio Grande e do Sul onde chegava a bacia do rio Paraná, ela permeava e chegava ao Paraguai e Argentina. Porem com o passar do tempo e consequentemente a degradação humana, esse bioma foi sendo destruído e hoje tem apenas em torno de 6% a 8% do original.

A mata atlântica tem um conjunto de variações de formação diversificadas, sendo essas, floresta ombrófila densa, mista e aberta. Também é possível encontrar floresta estacional decidual é encontrado restingas e manguezais, campo de altitude, brejo interioranos. Toda essa variedade mencionada é resultado das variações climáticas e do relevo.

O bioma cerrado está localizado no planalto central do Brasil. Aziz Ab´Saber denominou como domínio morfoclimático, eles correspondem à extensão de chapadões tropicais com cerrados e matas-galeria. Existe também fragmentos de cerrado em Roraima, Amazonas, Minas Gerais, em estados do Sul- Sudeste e Nordeste do Brasil.

Na sua origem o bioma tinha uma extensão territorial de 2,1 milhões de quilômetros quadrados, ou 23% da área total do território nacional. Este bioma beneficiado pelas três maiores bacias hidrográficas da América do Sul: Tocantins-Araguaia, que abastece a bacia amazônica; São Francisco; e Prata, com sub-bacias como as do Paraná e do Paraguai. Atualmente apenas 3% do cerrado encontra-se em áreas protegidas.

O bioma caatinga está localizado no semiárido nordestino, sua característica

morfológica é de solos rachados e secos, as plantas apresentam tamanho pequeno, que muitas vezes revela a extrema complexidade desse bioma. O mesmo tem como característica paisagística a forte insolação, temperaturas bastantes elevadas, a pluviosidade bastante escarças, com secas periódicas. No que se refere a hidrografia, com a presença de rios intermitentes e sazonal, as exceções são os caudalosos Parnaíba e São Francisco. Como menciona o professor Aziz AbSaber, cerca de 85% do espaço total do Nordeste seco se estende por depressões interplanálticas, situadas entre antigos maciços cristalinos e chapadas eventuais, sob a forma de incontáveis colinas sertanejas.

O bioma pantanal é a maior planície de inundação costeira do mundo, compreende uma área de transição entre a floresta amazônica, o Planalto Central brasileiro e o Chaco Boliviano. Existe diversos ecossistemas aquáticos semiaquáticos e terrestres, com uma vegetação predominantemente aberta. O mesmo possui um regime de cheias que vai de novembro a fevereiro em que as águas de mais de 4 mil km de rios da região transbordam e alagam a planície. Em períodos de estiagem, evidentemente com menos água que chega as bacias adjacente lentamente, os rios retomam ao seu leito, formando milhares de lagoas ou baias nas suas margens.

Esse bioma caracteriza-se por ter um conjunto extenso de planícies e colinas suaves recobertas por gramíneas, que são varridas pelos ventos do sul e estão associadas as lagunas que ficam próximas a faixa costeira ou pontuadas por araucárias e matas tropicais nos interiores. É também caracterizada por ter pastagens naturais, porem com a degradação causada pelo homem essas riquezas da natureza estão cada dia mais em deploração.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: ELABORAÇÃO DA CARTILHA E QUEBRA CABEÇA

Cartilha

A Construção da Cartilha como uma forma de compilar os trabalhos e atividades realizadas, valorizando o que foi produzido pelo alunado. Atividades e trabalhos elencados para compor a cartilha:

- Esboço do trajeto de casa para escola;

Utiliza-se as noções de distâncias, localização, direção, delimitação espacial,

dinâmicas humanas que interagem com o espaço, legenda, título. Trabalhando as relações da criança com o meio. Identificando o que ela vê no espaço, como percebe o espaço cotidiano.

- Bússola de papel;

Ao construir este material os educandos podem dinamizar o uso da bússola, percebendo o quão relativo são os pontos cardeais. Construindo noções de localização espacial.

- Colagem da mesma imagem em diferentes tamanhos;

Nesta atividade o alunado percebe as diferentes proporções e escalas que uma imagem pode ter. Dessa maneira, esta atividade constrói uma bagagem cartográfica para que diante de um mapa a criança identifique a variação das escalas.

- Colorir Mapa Mudo;

Favorece o olhar da criança sobre o território e incentiva a criatividade da mesma. O mapa mudo propõe que a criança identifique as fronteiras entre outros aspectos.

- Desenho no plano e em superfície plana;

Tem por objetivo facilitar o entendimento dos educandos com relação às projeções cartográficas que serão tratadas nos anos seguintes. Percebendo a diferença da imagem no plano e em outras superfícies. Utilizando recorte de cubo e cilindro e desenhos de formas geométricas no papel.

Quebra-Cabeça

Para elaborar o quebra cabeça é preciso usar os seguintes materiais: 1º Tesoura; 2º Papel E.V.A; 3º Cola branca; 4º Tinta guache cores diversas; 5º Mapa Mudo

Com os materiais em mãos, você irá imprimir o mapa mudo, e em seguida colar sobre o papel E.V.A, e esperar secar, logo em seguida você irá recortar delineando o mapa mudo,

depois você vai pintar as partes do quebra cabeça, seguindo as cores dos biomas brasileiros, feito isso, espere secar e pronto o quebra cabeça está finalizado.

O uso do quebra-cabeça tem por objetivo ampliar a percepção da criança nos estudos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática na vida adulta. Segundo publicações da revista *DevelopmentalScience*, a linguagem sobre os conceitos espaciais que os pais utilizam com as crianças também pode influenciar no desenvolvimento dessas habilidades cognitivas.

CONSTRUÇÃO DO QUEBRA-CABEÇA, MAPA MUDO DOS BIOMAS BRASILEIROS



Figura 1: elaboração do quebra-cabeça. **Autor:** Itálio Fernando, 2016.



Figura 2: elaboração do quebra-cabeça. **Autor:** Itálio Fernando, 2016.



Figura 3: elaborando o quebra-cabeça. **Autor:** Itálio Fernando, 2016.



Figura 4: bússola de papel. **Autor:** Kelane Oliveira, 2016.



Figura 5: cartilha. **Autor:** Kelane Oliveira, 2016.



Figura 6: Croqui de casa para escola. **Autor:** Kelane Oliveira, 2016.



Figura 7: mapa mudo. **Fonte:** google imagens, 2018.



Figura 9: imagens de tamanhos diferentes. **Fonte:** Google imagens

Figura 8 e 9 imagens de tamanhos diferentes. **Fonte:** Google imagens, 2016.



Figura 10: Moldes de sólidos. **Fonte:** google imagens, 2016.

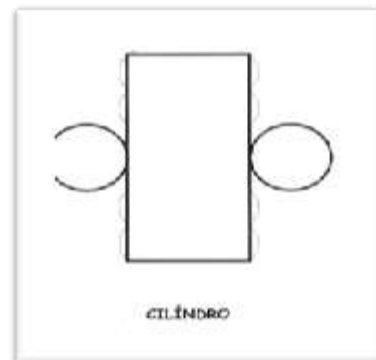


Figura 11: Moldes de sólidos. **Fonte:** google imagens, 2016.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para aplicação dos recursos didáticos consistiu-se numa série de etapas, com todo aparato metodológico didático-pedagógico no qual contribui para uma aula mais dinâmica e atrativa destinada ao público alvo, que nesse caso são alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

ETAPAS DO PROJETO

- Diálogo junto aos discentes acerca da proposta do projeto;
- Apresentação atividades propostas;
- Construção dos materiais didáticos lúdicos para a cartilha;
- Construção do mapa quebra-cabeça;
- Acessar o Sítio do IBGE- Mapas – Mudos;
- Jogar quebra cabeça;
- Entrega da cartilha;
- Avaliação do alunado e do projeto.

AVALIAÇÃO

O critério de avaliação para o primeiro ciclo, o professor deve avaliar se o aluno domina as convenções e funções específicas, tais como: cor, simbologia, relações de direção orientação, função de representar o espaço e suas características, delimitar as relações de vizinhança.

A avaliação qualitativa é a que visa o caminho da aprendizagem, em que o educando evolui, verificando o que este construiu em um determinado tempo, para que o professor possa dar continuidade no seu trabalho alterando, diversificando ou não o seu fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto foi desenvolvido sem a pretensão de ser único, mas com a clareza de se tratar de uma compilação de métodos e materiais didáticos lúdicos que venham a auxiliar os docentes e educando na trajetória escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. A

estratégia da ludicidade é de suma importância nos anos iniciais do ensino fundamental, pois gera uma atmosfera de prazer, de brincadeira no ato de aprender, facilitando a aprendizagem dos conceitos complexos da cartografia, ampliando o olhar das crianças acerca do mundo; contribuindo para que estas desenvolvam suas habilidades artísticas e científicas concomitantemente.

Neste trabalho foram utilizados materiais de baixo custo e de fácil aquisição, tendo em vista as variadas condições econômicas de estudantes e das instituições de ensino das diversas regiões do país. Contudo, ainda é um desafio construir projetos e planos de aula que integrem a realidade infantil, tendo em vista as dificuldades e limitações enfrentadas na educação brasileira, principalmente nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABSABER, Aziz. **Os domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12 ed. Contexto; São Paulo, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (1 a 4 série)** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (1 a 4 série)** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FILIOZOLA, Roberto; KOZEL, Salette. **Teoria e prática do ensino de geografia: memórias da Terra**. São Paulo: FDT, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIANSANTI, Roberto. **Biomás Brasileiros**. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/geografia/pratica-pedagogica/serie-biombrasileiros-586536.shtml> Acessado em 14 dez. 2016.

GUIMARÃES, Rosiane Correa; ROSA, Odelfa. **Ensinando Geografia de Forma Lúdica Através do Mapa em Quebra-cabeça**. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/23159/14371%20%3E> Acessado em 13 dez. 2016.

IBGE. **Biomás do Brasil**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/21052004biomashtml.shtml> Acessado em 13

dez.2016.

IBGE. **Mapa Mudo do Brasil.** Disponível em: <ftp://geofpt.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_mudos/mapas_do_brasil/mapas_nacionais/brasil.pdf>Acessado em 13 dez.2016.

MORAIS, C. C; LASTÓRIA A. C. **Cartografia escolar nos anos iniciais: a alfabetização cartográfica nas práticas dos professores.** In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011.Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 153-165.

NELSON, Charles A.; HAAN, Michelle de; QUINN, Paul. **Psychology Developmental.** Disponível em:<[http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-7687](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-7687)>Acessado em 12 dez.2016.

NOVA ESCOLA. **Planos de Aula Pantanal, Campos e Litoral.** Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/biomas-brasileiros-parte-6-no-pantanal-nos-campos-e-no-litoral>>Acessado em 12 dez. 2016.

NOVA ESCOLA. **Planos de Aula Bioma Amazônia.** Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/biomas-brasileiros-parte-2-amazonia>>Acessado em 12 dez.2016.

NOVA ESCOLA. **Planos de AulaCaatinga.** Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/biomas-brasileiros-parte-5-caatinga>> Acessado em 12 dez.2016.

PASSINI, Elza Yasuro. **Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise Crítica.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

RIOS, Ricardo Bahia; MENDES, Julyend Silva. **Alfabetização cartográfica: práticas pedagógicas nas séries iniciais.** In: 10ª ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 30, 2009. Porto Alegre.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e ensino.** São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) - FFLCH, USP, Departamento de Geografia, 1997.

SOUZA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e Conhecimento Cartográfico. A Cartografia de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

SUSÇUARANA, Monik da Silveira. **Mata Atlântica.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biomas/mata-atlantica/>>Acessado em 12 dez. 2016.

A GEOGRAFIA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: ENFOQUES E CONTRIBUIÇÕES

*Luciene Fabrizia Alves Nascimento
fabriziaalves99@hotmail.com*

*Josandra Araújo Barreto de Melo
ajosandra@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

O espaço escolar objetiva contribuir para o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio do processo de ensino e aprendizagem, por isso à necessidade de que a escola seja um ambiente favorável à essas práticas: um espaço do saber em que os discentes articulem o conhecimento empírico e o científico. Além disso, deve ser um espaço de construção do conhecimento, em que as múltiplas ideias convergem para a formação da cidadania.

Contudo, há um grande desafio a ser ultrapassado pelos profissionais da educação - a superação do tradicionalismo nas aulas, que ainda ocorre motivado por uma série de fatores, desde a estrutura de muitas escolas até a resistência dos professores no que concerne às práticas de ensino ultrapassadas, tomando-se como referência as demandas decorrentes das transformações em curso na sociedade. Tudo isso requer a adoção de metodologias distintas, para que as disciplinas não se tornem monótonas, deixando de atingir os seus objetivos curriculares.

No que concerne à Geografia escolar, não é diferente. Esta disciplina tem um grande desafio a ser superado, já que as metodologias tradicionais fazem com que seja, muitas vezes, considerada pelos alunos como desinteressante, embora seja um dos componentes curriculares responsáveis por desenvolver as potencialidades na formação do senso crítico dos alunos, possibilitando-lhes a compreensão da realidade circundante. Para tanto, é necessário a adoção de metodologias que privilegiem a construção de um conhecimento significativo. Dentre as hipóteses para alcançar esses objetivos, a o diálogo com outras disciplinas pode ser um caminho viável, de forma a acabar com a fragmentação dos conteúdos, dando unidade ao ensino.

As práticas interdisciplinares possibilitam a interação entre as diversas áreas do saber,

com o objetivo de ampliar o conhecimento, tornando-o dinâmico e holístico, conforme a compreensão de Lins et.al. (2014, p. 87) quando afirmam que “as constantes transformações vivenciadas em todas as áreas do conhecimento exigem novas perspectivas de ver o ensino. Hoje, há pouco espaço para o ensino fragmentado, dividido entre disciplinas estanques.”

Adicionalmente, alguns autores como Teixeira; Frederico (2009) também vêm no trabalho interdisciplinar uma oportunidade para sistematizar os conteúdos através da linguagem geográfica, rompendo com a fragmentação do saber que em nada contribui para a aprendizagem dos alunos, assim como na formação cidadã. Também Suertegaray (2003, p.51) afirma que “a interdisciplinaridade constitui uma prática coletiva, surge da organização em grupo, hoje em rede, e tem como objetivo a busca da compreensão/explicação de um problema formulado pelo conjunto dos investigadores.”

Nesse direcionamento, o diálogo da Geografia com a disciplina de Língua Portuguesa, por meio das Histórias em Quadrinhos – HQ’s apresenta-se profícuo, haja vista tal gênero textual possibilita ao aluno articular variadas linguagens, através dos códigos que o compõe, possibilitando-lhe compreender as transformações espaciais materializadas sobre a paisagem. Em razão disso, viabiliza o desenvolvimento do olhar geográfico e da leitura do mundo, através dos objetos e sujeitos sociais que analisam as dimensões espaciais através deste recurso.

A partir do conhecimento das potencialidades da linguagem dos quadrinhos no processo de ensino e aprendizagem, as práticas interdisciplinares se configuraram como um direcionamento para o desenvolvimento do projeto de intervenção desenvolvido em turma do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, integrante do Subprojeto de Geografia, PIBID/UEPB, no ano 2014.

Diante do exposto, este trabalho objetivou analisar como a interdisciplinaridade contribui para dinamizar o ensino e aprendizagem da geografia, procurando identificar como os alunos compreendem as diferentes paisagens e suas transformações, através da práxis interdisciplinar entre as disciplinas Geografia e Língua Portuguesa, fazendo uso do gênero textual Histórias em Quadrinhos - HQ’s.

O DIÁLOGO COM AS DIVERSAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO ESCOLAR: AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Diante das potencialidades da Geografia escolar e das recomendações expressas no currículo, existe a necessidade de incorporação ao ensino de Geografia de metodologias que

busquem desenvolver as habilidades necessárias à compreensão espacial, sendo as práticas interdisciplinares um viés a ser considerado.

Tais práticas caracterizam-se por serem capazes de ampliar a compreensão das temáticas abordadas potencializando o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a fragmentação e o isolamento das disciplinas distanciam os conteúdos curriculares do universo vivido pelos alunos. Como sintetiza Pontuschka (2009, p.145a), “a interdisciplinaridade pode criar saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo.”

Portanto, contribuem consideravelmente, no processo de ensino e aprendizagem, ao ponto de já constituírem a forma de estruturação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, muito embora ainda haja uma dissonância entre a forma de organização do currículo escolar (ainda permanece nas escolas brasileiras o ensino disciplinar) e a forma como é organizado o ENEM. Logo, práticas interdisciplinares vêm se apresentando como um mecanismo importante na busca por um ensino que amplie a capacidade cognitiva, sobretudo no contexto das transformações socioculturais, que ocorrem nas diversas escalas espaciais, sendo este um dos temas norteadores da proposta curricular para as Ciências Humanas e suas tecnologias, proposta pelo ENEM para o Ensino Médio.

Portanto, a Interdisciplinaridade deve ser entendida como o conjunto de saberes que interagem numa dinâmica dialética, com objetivos análogos, ou seja, o desenvolvimento cognitivo. Contudo, as práticas interdisciplinares na escola não devem ser desenvolvidas lineares ou hierarquizadas entre os saberes como afirma Fazenda (2008), tendo em vista, que interação entre as disciplinas possibilitada por este método ampliam o processo de ensino aprendizagem; logo a dinâmica pressupõe que os diferentes saberes buquem responder a complexidade de fenômenos da sociedade contemporânea, mediante o sistema vigente (capitalista) se desenvolvendo no espaço geográfico.

De modo que, no desenvolvimento das atividades da disciplina de Geografia os conteúdos perpassam por outras áreas do conhecimento, para que haja o entendimento das transformações do espaço diante da complexidade do fenômeno. Portanto, a interdisciplinaridade possibilita o entendimento acerca das transformações do espaço geográfico e as consequências sociais, econômicas, ambientais desta dinâmica. Como afirma Pontuschka (2009, p. 109b)

A interdisciplinaridade não é apenas a interação das disciplinas escolares, mas de projetos que agreguem saberes com os mesmos objetivos. Para isso, Compiani (2015) propõe

a ideia de dimensão horizontal e vertical do conhecimento. A primeira refere-se as particularidades locais, relacionando e contextualizando de acordo com os objetivos a serem alcançados, em contrapartida a dimensão vertical é a análise das relações no âmbito global, conectando-as para construir e desconstruir ideias numa relação dialética.

Desse modo, a Geografia propõe a relação dos diferentes saberes numa dinâmica para ampliar o conhecimento dos temas importantes para a sociedade. Logo, no processo de investigação de metodologias que busquem tornar a interdisciplinaridade uma prática recorrente na escola, o diálogo entre a Geografia e a Língua Portuguesa, materializado pelas Histórias em Quadrinhos (HQ's) vem permitindo uma série de possibilidades de demonstrar as transformações espaciais, fazendo a relação com o cotidiano, de forma lúdica e divertida, uma vez que há uma familiaridade dos alunos com esta ferramenta, acarretando menor resistência para viabilizar esta prática em sala de aula. Como sintetiza Vergueiro et. al. (2004a) os quadrinhos são um meio de comunicação de relevância penetração popular.

A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ALTERNATIVA PARA COMPREENSÃO DA DINÂMICA ESPACIAL

O gênero textual História em Quadrinhos (HQ's) é um recurso que surgiu no século XIX, nos Estados Unidos, sendo considerado um meio de comunicação de massa, como afirma Vergueiro et. al. (2004b). Amplamente divulgado pelos jornais da época, uma vez que o público alvo eram os imigrantes, foi desenvolvido inicialmente, numa percepção crítica das problemáticas socioespaciais, organizado em formato de tiras, em espaços específicos do referido meio de comunicação.

Neste enfoque, as Histórias em Quadrinhos caracterizam-se com linguagens e códigos específicos do gênero, permitindo analisar as diferentes vertentes que se configuram no espaço geográfico, rompendo com o tradicionalismo nas aulas de Geografia, tendo em vista, que as HQ's se caracterizam como um sistema narrativo de códigos, tendo como pressuposto a linguagem verbal e não verbal, respectivamente. A linguagem não verbal nos quadrinhos representa a mensagem da qual se deseja expressar, numa relação com o texto escrito, através de sequências ordenadas das quais o enquadramento, o formato, ângulo, os signos, personagens, dentre outros, possibilitando o maior aproveitamento do referido recurso. Como transcrito por Vergueiro (2005c), o entendimento dos elementos do referido gênero textual possibilita a elaboração de HQ's numa maior desenvoltura de todo o seu potencial.

De modo que, no ensino de Geografia as HQ's permitem a interação dos alunos com

os temas propostos em sala de aula, entretanto em muitos casos é apenas utilizado para demonstrar assuntos específicos, sem ampliar o leque de possibilidades da análise espacial. Todavia, é um recurso que comporta as mais variadas formas de análise espacial, possibilitando visualizar as transformações e, por consequência, construir o senso crítico acerca da temática. Vale ressaltar, que as categorias geográficas pode ser melhor analisadas por meio do referido recurso, com também a paisagem é um dos conceitos que se apresenta no desenvolvimento dos quadrinhos, proporcionando uma análise dos diversos elementos e as relações no espaço geográfico, como descreve Costa (2009, p.3):

É possível utilizar-se das HQ's como forma de estudo da paisagem. Através da apresentação dos aspectos visuais {...}, trabalhando a observação e a identificação de elementos da paisagem, estabelecendo correlações entre eles e, dessa forma, reconhecendo os processos de produção do espaço geográfico.

Impulsionando os sujeitos sociais a identificar essa dinâmica no cotidiano, por meio de quadrinhos que ampliam a dialética dos conteúdos, além disso, possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, tendo em vista que na Geografia escolar, este recurso permite analisar a paisagem nas variadas vertentes que o compõe, ponderando a dinâmica cultural, social, econômica e ambiente no referido recurso.

METODOLOGIA

A análise desenvolveu-se no ano letivo 2014 na Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, na cidade de Campina Grande-PB, como atividade integrante do Subprojeto de Geografia PIBID/UEPB por meio da colaboração entre bolsista PIBID, professor supervisor e coordenador de área de Geografia, com alunos de 2º Ano (B) do Ensino Médio, de faixa etária entre 14 e 16 anos.

A referida escola está localizada no Bairro de Bodocongó, cidade de Campina Grande-PB, conforme representado na Figura 1.

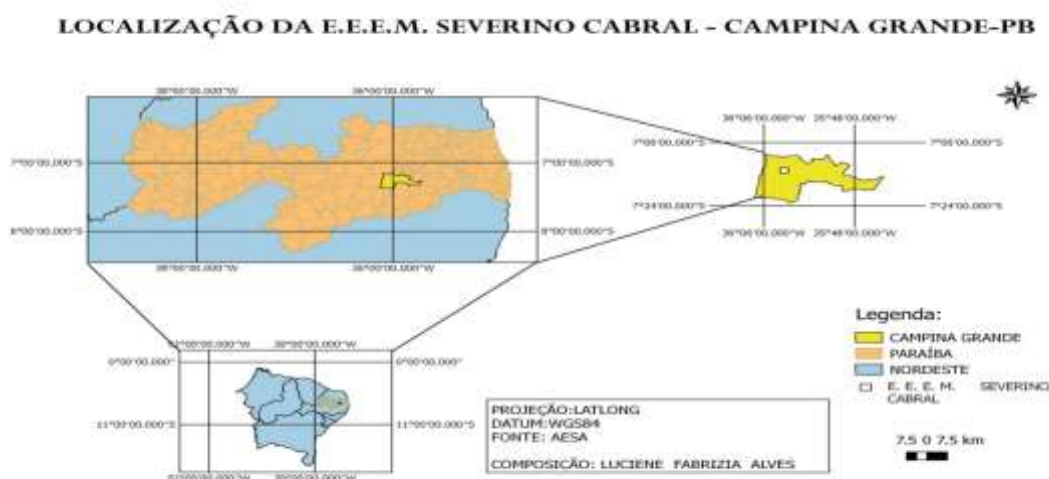


Figura 01: Localização da Escola Severino Cabral. Fonte: Luciene Fabrizia Nascimento Alves, 2018.

A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, por meio da pesquisa-ação, mais especificamente a partir do desenvolvimento de um projeto de intervenção que se fundamentou numa concepção crítica acerca das transformações recorrentes no espaço geográfico, dos referidos Biomas brasileiros e os impactos deste processo na paisagem dos mesmos, como também a percepção dos discentes acerca da temática, relacionando ao cotidiano.

As intervenções realizadas intencionavam aproximar sujeito e objeto de estudo, numa relação dialética entre as teorias desenvolvidas na graduação e sua prática em sala de aula, por meio do Programa de Iniciação à Docência, proporcionando experiências bastante relevantes, como também o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista, a importância de se desenvolver projetos, já na graduação que possibilite a interação entre as teorias acadêmicas na escola básica, interligando os conhecimentos, acarretando uma visão mais incisiva do ambiente escolar, e por conseqüência uma melhor formação dos futuros licenciados, assim como, dos supervisores que na maioria dos casos retomam a interação com o mundo acadêmico.

As análises foram desenvolvidas em três etapas: primeiro a análise do questionário, em seguida ocorreu à execução do projeto interdisciplinar e, por fim, a análise dos avanços qualitativos, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia pelos discentes, através das práticas interdisciplinares. Dessa forma, quatro produções foram analisadas, que serão chamadas de PRT-1 PRT-2, e assim sucessivamente.

A DINÂMICA INTERDISCIPLINAR COM O ADVENTO DA COPA DO MUNDO NO BRASIL

Com o advento do PIBID na Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, no ano letivo 2014, se fazia necessário que os bolsistas compreendessem quais as dificuldades vivenciadas pelos discentes, no que se refere à disciplina de Geografia e como poderiam contribuir na aprendizagem dos mesmos. Assim sendo, a turma do 2º ano (B) do Ensino Médio foi escolhida para trabalhar com práticas interdisciplinares, visto que já nos primeiros contatos, sugeriram aulas mais dinâmicas, saindo das metodologias tradicionais.

Como afirma Pontuschka (2010, p.112c), “conhecer os alunos, as representações sociais, e os saberes que trazem é a primeira tarefa do professor em qualquer disciplina”. Por isso, a importância de analisar como os discentes visualizavam e compreendiam a Geografia escolar, como também, se os mesmos identificavam sua correlação com o cotidiano. De modo que, inicialmente ocorreu a aplicação dos questionários compostos por indagações abertas para turma do 2º ano (B) composta por 25 alunos.

No primeiro momento, constataram-se as dificuldades dos discentes em perceber as transformações espaciais em suas múltiplas dimensões, sendo um desafio mostrar que o espaço geográfico vivencia transformações constantes, para responder às necessidades da sociedade, uma vez que a natureza responde e reflete tais processos, além disso, como eles fazem parte dessa dinâmica. Portanto, os mesmos sugeriram dinamizar as aulas com recursos audiovisuais, mapas, aulas de campo, enfim, práticas que permitissem uma análise mais consistente acerca da Geografia escolar.

Nesta perspectiva, o conteúdo referente aos Biomas brasileiros foi trabalhado visando uma práxis interdisciplinar, tendo em vista que, para compreender os diferentes domínios e as diversidades físicas, sociais e ambientais, fazia-se necessário a junção de outras disciplinas, para que o processo de ensino e aprendizagem transcorresse significativamente na vivência dos discentes para assim desenvolverem a linguagem geográfica, através do tema proposto. Portanto, trabalhou-se em sala de aula com textos complementares para posterior discussão, utilizando também filmes e documentários, objetivando uma compreensão mais ampla dessa dinâmica.

Nas aulas expositivas, identificou-se a dificuldade dos alunos em compreender a diversidade natural e cultural dos Biomas, ressaltando o quanto surpreenderam-se com a variedade de espécies da Caatinga, por exemplo, fato que advém de uma problemática da Geografia tradicional, que não contextualiza os conteúdos com a realidade dos discentes.

Além disso na exposição do filme (RIO2), eles não conseguiam identificar as críticas acerca da manipulação das massas por meio de grandes eventos culturais do País, que são realizados para mascarar os reais problemas sociais, econômicos, ambientais, além da ausência do Estado para combater o tráfico e a exploração deste Domínio pelo capital.

Portanto, inicialmente trabalhou-se como o auxílio do livro didático e textos complementares para caracterizar os referidos biomas brasileiros, haja vista, a necessidade de desconstruir algumas visões equivocadas acerca dos mesmos. Em razão das lacunas citadas anteriormente, os alunos analisavam de forma superficial as características físicas, além do que não relacionarem a ação antrópica intervindo sobre os mesmos. Por isso, foi necessário verificar tanto os atributos naturais, diferenciando-os pelo que Ab’Saber (2003, p. 11-12) denominou de “conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial, com coerência de feições de relevo, tipos de solo, formação vegetal e condições climáticas e hidrológica.” Como também, as características culturais advindas das relações sociais em sua complexidade de fenômeno. Logo, os discentes tiveram a oportunidade de compreender o que caracteriza os Biomas, as riquezas naturais e sociais oriundas em cada domínio, para então iniciar o raciocínio geográfico acerca do espaço geográfico dos mesmos.

Nesta perspectiva, para uma compreensão mais ampla das transformações espaciais, as discussões em sala de aula, as imagens e recursos audiovisuais, foram ferramentas importantes para que os discentes iniciassem a construção de uma noção espacial mais concreta. Por conseguinte, quando se retornou as discussões, eles já visualizavam esse processo, com um certo grau de criticidade, entendendo que o capital e as técnicas influenciam diretamente no processo de transformação do espaço geográfico. Como afirma Santos (2006,p.62). “Os novos sistemas de objetos põem-se à disposição das forças sociais mais poderosas, quando não são deliberadamente produzidos para o seu exercício.” Portanto, passaram a analisar como os grupos dominantes exercem o poder e as técnicas para a manipulação e transformação do espaço geográfico e da paisagem, em tempos diversos, com o objetivo de exercer controle sobre os menos favorecidos da sociedade, aumentar as desigualdades e assim aumentar o poderio.

Neste contexto, em que o País vivenciava um dos maiores acontecimentos mundiais, que era a Copa do Mundo, fora pertinente relacionar o conteúdo ao evento, oportunizando aos discentes ampliar o conhecimento das transformações espaciais acarretadas pelo mesmo e as consequências ambientais, sociais para a sociedade brasileira. Portanto, se adentrou na Geografia da copa, ficando evidenciadas a falta de conhecimento da maioria dos alunos, no que se refere às transformações ocorridas com a chegada da copa no Brasil, e os seus

resultados, tendo em vista que a ideia repassada pela mídia era apenas dos benefícios para o País.

Contudo, quando se analisou as alterações ocorridas na paisagem das sedes, sem estudos mais profundo dos impactos, pois não havia tempo hábil, por falta de planejamento, os resultados ficaram evidenciadas através de uma série de problemas sociais e ambientais, entretanto não estava visível para a grande massa da sociedade brasileira, os impactos deste evento. Logo, verificou-se a importância de dar significado aos conteúdos, relacionando-os ao cotidiano dos sujeitos sociais, com afirma Cavalcanti (2010, p.149). “de nada serve o conhecimento propiciado pelo ensino se não tiver resultado na vivência prática.”

De maneira que a disciplina de língua Portuguesa foi à parceira na busca por uma prática interdisciplinar, ressaltando que o objetivo era entender as transformações do espaço geográficas e da paisagem, utilizando-se de outras linguagens para representá-lo nas mais variadas vertentes. Deste modo, foi apresentado aos alunos o gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQ's), em que a professora de Língua Portuguesa trabalhou a temática de maneira conjunta, ressaltando que na Geografia era a primeira experiência de trabalho relacionando as duas disciplinas.

Portanto, para o desenvolvimento do projeto, a turma foi dividida em 5 grupos, cada um ficou responsável por um Bioma brasileiro, que estava localizado em umas das doze sedes da Copa do Mundo. Contudo, alguns dos Biomas não foram analisados neste segundo momento, devido a extensão geográfica do país as sedes não estavam inseridas em todos os Domínios brasileiros.

A equipe do PIBID localizou por meio do mapa cada Bioma e as respectivas sedes; posteriormente, os grupos analisaram as características da paisagem, relacionando-a ao mosaico de tempos históricos, que se encontra em constante transformação, revelando as problemáticas socioambientais, em tempos distintos, em função das necessidades advindas do capital, como sintetiza Santos (1988):

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial (Ibidem, p. 23).

Deste modo, a categoria paisagem foi se revelando para os discentes como reflexo de cada sociedade, dos interesses e necessidades advindas dos grupos que detém o poder, logo,

identificaram que a massa é conduzida a não compreender este processo e, por consequência, relaciona a paisagem como estanque e superficial. Como também, nas relações de poder, desenvolvidas no espaço geográfico das referidas sedes, advindas dos grupos responsáveis pela realização da Copa, a excessiva presença estatal na construção da infraestrutura do evento, falta de planejamento, obras inacabadas, enfim, análises que não eram visíveis para os alunos até aquele momento.

Paralelamente, a professora de língua portuguesa desenvolvia com os discentes a compreensão da linguagem dos quadrinhos por meio de códigos, dentre os quais a linguagem verbal, não verbal, balões que representam espaço e tempos diversos, assim como as onomatopeias⁴⁴. Desse modo, a disciplina de Português teve um papel significativo para o desenvolvimento das HQ's pelos discentes.

Na elaboração das HQ's os alunos mostraram-se comprometidos com o trabalho proposto, os grupos produziram as mais variáveis produções, algumas inserindo as transformações espaciais nas sedes da Copa do Mundo, além do Bioma, contudo outras demonstraram as problemáticas sociais e ambientais advindas do evento, como também a diversidade cultural do país.

De modo que, foram desenvolvidas quatro produções, ressaltando que seriam cinco a priori, entretanto, um dos grupos não se depuseram a realizar o projeto. Assim a primeira produção a PRT-1 analisou os custos do evento para o País levando em consideração as imensas lacunas sociais que o Brasil apresenta, logo, as condições não eram favoráveis a realização da Copa, como sintetizado neste trecho da HQ's "Pai estava lendo este livro aqui e fiquei pensando... tanto dinheiro gasto na copa, e o Brasil enfrentando tantos problemas sociais". Trazendo para o debate as problemáticas sócias históricas que são muitas vezes mascaradas pelas autoridades, com eventos como esse que na realidade poucos ou quase nenhum benefício trouxe para o país. Como descrito neste trecho da PRT-1 "Parece que os brasileiros não estão preocupados.... o importante agora é a copa".

¹ São signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos (VERGUEIRO, 2004, p. 12).



Figura 02: Trecho da produção PRT-1. Pesquisa de campo na E.E.E.M Severino Cabral, 2014. Fonte: acervo dos autores, 2018.

Além disso, traz uma reflexão acerca da importância da educação para o futuro de qualquer país que deseja ser realmente desenvolvido, analisando quais as reais consequências da Geografia da copa para o povo brasileira, logo, identificando neste contexto um grau de alienação que acentua ainda mais as desigualdades. Como afirma Santos “A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos” (2011, 93a) de modo que a sociedade não conseguiu identificar a manipulação da qual é imposta deixando-a cada vez mais dependente deste sistema vigente.



Figura 03: Trechos da Produção PRT-1. Pesquisa de campo na E.E.E.M Severino Cabral, 2014. Fonte: acervo dos autores, 2018.

Numa outra vertente, a PRT-2 analisou as consequências da copa para os Biomas,

como as transformações do espaço geográfico afetaram os domínios morfoclimáticos, dando ênfase aos Pampas, tendo em vista que é um dos mais devastados do país correlacionando os sujeitos sociais no processo de degradação. Como descrito no trecho da PRT-2 “Com a exploração das Araucárias aumentou drasticamente a produção de papel e celulose para atender a demanda da tabelinha da copa.”

Além disto, enfatizou-se a falta de compromisso das autoridades e da sociedade com a preservação dos Biomas brasileiros, tendo em vista, que com a extensão territorial do país não deveria ser justificativa para a falta de cuidado com diversidade natural, cultural nos Domínios. Como expostos no trecho do diálogo entre as duas personagens da PRT-2 “é muito importante que nós brasileiros respeitemos nossos Biomas....você sabia que a Floresta Tropical foi quase totalmente devastada”, trazendo para o debate a importância da preservação e conservação dos recursos naturais. Como também, desenvolver ações concretas para conscientizar as populações locais, turistas e a sociedade da importância dos Biomas para o futuro das próximas gerações.



Figura 04: representa trechos da produção PRT-2. Pesquisa de campo na E.E.E.M Severino Cabral 2014. Fonte: acervos dos autores, 2018.

Em outra alusão, a PRT-3 buscou em sua produção mostra a importância do evento para o país, com a geração de renda por meio do turismo, além disto, como a copa transformou o espaço geográfico e da paisagem de uma das sedes da copa, entretanto, não analisou em sua produção quais as reais consequências deste processo. Contudo identificou os aspectos naturais como localização, clima e a diversidade da Região Sul. Como descrito no diálogo a seguir “Na Região Sul o clima é frio.... podemos aproveitar e conhecer a fauna e os

pontos turísticos”. “É verdade... podemos aproveitar e conhecer a fauna e os pontos turísticos”. Como enfatizado na PRT-3.

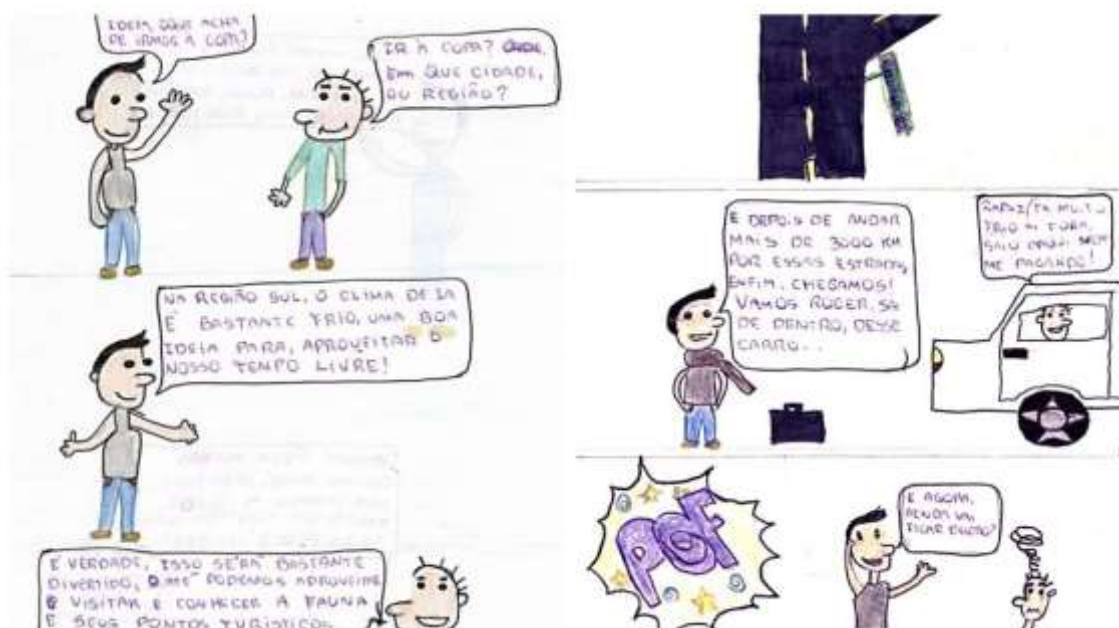


Figura 04: Trechos da produção PRT-3. Pesquisa de campo na E.E.E.M Severino Cabral 2014. Fonte: acervo dos autores, 2018.

Ressaltando na produção as riquezas e diversidade de referida região, enfatizando como isso é bem utilizado pelo turismo, sendo uma das regiões mais visitadas do país. Como exposto no trecho da PRT-3 “Vamos! nas minhas contas dar para assistir jogos em Curitiba e Porto Alegre....” Eu só saio depois de provar o chimarrão”. Vale enfatizar, que a mídia tem um papel importante neste contexto, como descreve Santos (2011b) a mídia é tendenciosa e manipuladora das massas, ou seja, ela dar maior relevância a aspectos que aumenta o seu grau de manipulação por meio de informações irrelevantes. Contudo a produção não faz referência as problemáticas sociais e ambientais do evento para a região.

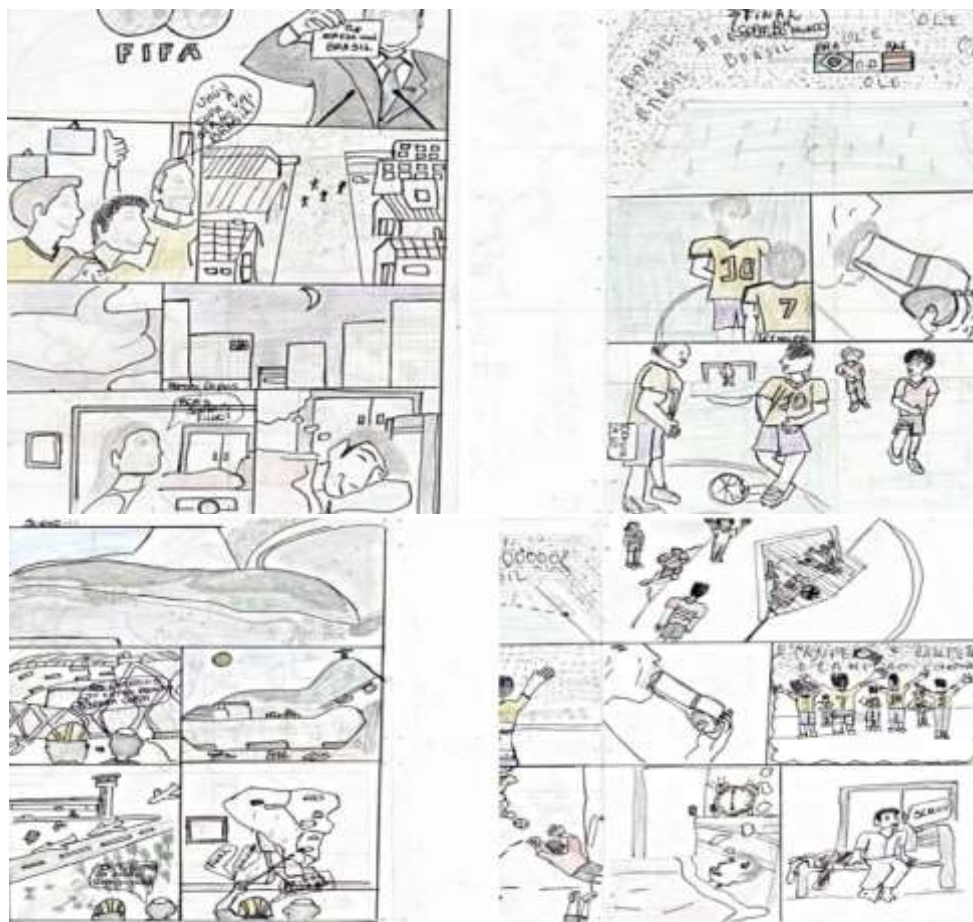


Figura 06: trechos da PRT-4. Pesquisa de campo na E.E.E.M Severino Cabral, 2014. Fonte: acervo dos autores, 2018.

Nesta perspectiva, os resultados foram satisfatórios de modo que, as produções contextualizaram o conteúdo com a Geografia da copa, identificando as transformações ocorridas no espaço a partir da inserção dos meios de produção, como também as consequências para a sociedade, e os referidos Biomas, logo uma nova configuração do espaço e da paisagem começa a ser identificada pelos alunos, ocasionando uma leitura espacial mais coerente, além disso compreenderam que o movimento espacial é constante e em função dos interesses do capital.

Portanto, o projeto interdisciplinar desenvolveu o senso crítico nas produções analisando de forma consciente as transformações dos Biomas pelo o evento, assim como o excessivo investimento público para a realização do mesmo.

Nessa perspectiva, o recurso das HQ's configurou-se importante para a viabilização do projeto. Apesar das resistências citadas, os discentes desenvolveram a linguagem geográfica, em consonância com a opinião de autores como Costa (2009), Deffune (2010), Tonini (2010), que afirmam que a introdução das HQ's nas aulas de Geografia contribui consideravelmente no processo de ensino e aprendizagem, pois os discentes analisam as transformações espaciais

de forma lúdica e, ao mesmo tempo, desenvolvem o cognitivo para a formação do senso crítico e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras etapas do desenvolvimento do Projeto de intervenção verificou-se a existência de muitas lacunas no que se refere ao conhecimento geográfico dos alunos, como também referentes ao interesse pela disciplina, considerada pouco atrativa. Diante desta problemática, muitas possibilidades foram sendo planejadas visando dinamizar as aulas, numa perspectiva de instigar uma aprendizagem significativa, rompendo com as práticas mnemônicas, com a fragmentação e o desinteresse dos alunos quanto à Geografia escolar.

Verificou-se também que os discentes desenvolveram a linguagem geográfica a partir da compreensão do seu objeto de estudo - o espaço geográfico, tendo em vista que, nas produções, conseguiram identificar as categorias geográficas, as transformações e as consequências deste processo nos Biomas brasileiros. Além disso, como a ação antrópica interfere e modifica o espaço geográfico em função das necessidades do capital, intermediadas pelos grupos econômicos, que manipulam as massas, identificando as problemáticas geradas pelo sistema desigual desenvolvido pelos mesmos. Portanto, os discentes desenvolveram o senso crítico acerca do tema apresentado, das problemáticas advindas, que acarretam desigualdades sociais, dentre as quais, a má conservação e preservação dos recursos naturais e, por consequência, ampliaram a consciência cidadã e do papel que deve exercer na sociedade, a partir das práticas interdisciplinares.

Em síntese, o Projeto interdisciplinar, por meio do recurso das Histórias em Quadrinhos, permitiu aos discentes uma análise da Geografia escolar em várias vertentes, pois possibilitou a ampla compreensão do tema proposto, da linguagem geográfica e do raciocínio espacial, além disso, a interpretação, a leitura, a compreensão do gênero textual, numa cooperação entre áreas do conhecimento afins.

Por fim, a vivência do projeto de intervenção permitiu que os alunos refletissem sobre os Biomas, conseguindo identificar a atuação dos sujeitos sociais, que modificam a paisagem em função de interesses individuais, porém com reflexos de ordem coletiva. Por isso, a importância de compreendê-los, desenvolvendo a consciência cidadã.

REFERÊNCIAS

- AB’SABER, N. Aziz. **Os Domínios da natureza do Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê, 2013.
- CAVALCANTI, S. L. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- COMPIANI, Mauricio. Ensaio interdisciplinares no ensino fundamental com Geologias/ Geociências. In: PONTUSCHKA, N. Nídia; OLIVEIRA, U. Ariosvaldo (Org.). **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p.175-194.
- COSTA, M. Rafael. **As Histórias em Quadrinhos como construção da leitura geográfica**. Encontro nacional de prática de ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009.
- FAZENDA, A. C. Ivani (Org.). Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade visão e culturais e epistemológica. In:_____. **O que é Interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-27.
- LINS, N. Juarez. Diálogos interdisciplinares nas aulas de Língua portuguesa:articulando literatura, Geografia e História. In:_____ **Diálogos interdisciplinares:Linguística, Literatura e Ensino**. Recife: 2014, p.87-100.
- PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, I. T; CACETE, H. N. A Interdisciplinaridade e o ensino de Geografia. In:_____. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Costez, 2009.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.
- SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. 3. ed. Porto Alegre: Ulisses Guimaraes, 2011.
- SANTOS, Milton. Paisagem e espaço. In:_____ **Metamorfose do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988. p.61-74.
- SUERTEGARAY, A. M. Dirce. **Notas sobre a epistemologia da Geografia**. Cadernos geográficos-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, n. 12, p.7-63, maio, 1999.
- TEIXEIRA, L. A.; FREDERICO, C. L. Práticas Interdisciplinares na Geografia. Porto Alegre, 2009. Disponível em: [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20\(46\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20(46).pdf) . Acesso em 13 de out. 2014.
- TEIXEIRA, L. A.; FREDERICO, C. L. **Práticas Interdisciplinares na Geografia**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20\(46\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20(46).pdf) . Acesso em 13 de out. 2014.
- VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DO 1º ANO DO E.M. INTEGRAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DA MATA – PE (2017)

*Luiz Carlos da Silva Filho
luizcarloss246@gmail.com*

*Daniel Vater de Almeida
dhannyell@oi.com.br*

INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho centraliza-se na importância do estágio supervisionado para a contribuição na formação do professor de Geografia. As discussões deste trabalho têm como proposta, compartilhar com os demais acadêmicos e sociedade, a experiência vivenciada e suas contribuições para o processo de formação do professor e do ensino da Geografia. O objetivo central consiste na observação da perceptiva das representações adotadas pelos professores de Língua Portuguesa e Geografia em relação aos seus alunos de duas turmas do 1º ano do ensino médio, além de conhecer a situação da percepção dos discentes com os saberes cartográficos.

CAMINHOS TEÓRICOS

A Ciência Geográfica não é menos e nem mais importante ao ser comparada às demais ciências, porém ela traz consigo um papel importantíssimo para a educação, ou seja, é nela que cabe a construção do pensamento crítico-espacial nas demais esferas da sociedade e não deve ser negligenciada sob hipótese alguma.

De acordo com Trindade (2018, p. 219), o ensino de Geografia é de fato uma matéria fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento dos jovens, pois é nela que os alunos poderão compreender a realidade da sociedade a qual estão inseridos, munidos de um olhar geográfico desenvolvido em sala.

No Brasil, o ensino de Geografia, principia, impreterivelmente, como disciplina oficial no currículo escolar, a partir de 1837 quando foi fundado o Colégio Pedro II, considerado como uma das obras mais importantes criadas pelo governo da época. Dentro do currículo escolar foram atribuídas disciplinas como: Astronomia, Botânica, Geometria, Francês, Física, Filosofia, Geografia Somada A História, Grego, Inglês, Latim, Mineralogia, Química,

Retórica, Zoologia. Dentre essas disciplinas, era a Geografia e a História, as disciplinas que faziam parte de um discurso e conhecimento eruditos, muito valorizados na época.

Entretanto, no Brasil, é somente a partir da década de 1930 que o ensino de Geografia vem ter um caráter mais científico, pois é nesse momento:

que o ensino de Geografia começa a assumir uma postura científica quando são fundadas as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Universidade de São Paulo – 1934, Universidade do Distrito Federal – 1935 – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), o I.B.G.E (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 1937) e a A.G.B (Associação dos Geógrafos Brasileiros – 1934) (JUNIOR, 2002, p.2).

Porém, é a década de 1990 que reserva as principais modificações na estrutura do ensino da geografia no Brasil, pois é nesse período que a produção acadêmica da geografia brasileira enriquece com muitas publicações de temáticas até então inovadoras no país, tais como: território, paisagem, lugar, espaço dentre outros. Ademais, a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, novos referenciais foram advogados influenciando a publicação de materiais didáticos e as práticas escolares” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 25).

Podemos afirmar que na atualidade, no Brasil, há uma distância menor entre a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar. Contudo, essa distância ainda existe. Existe por conta da forma como a produção acadêmica e científica na Geografia é pensada, ou seja, ainda desvalorizando a pesquisa dentro do ensino de Geografia.

Ao falarmos de cursos voltados para a preparação do professor de forma geral, e da Geografia, em particular, é importante mencionar o quão importante é o estágio supervisionado, pois desde a década de 1930 “os currículos dos cursos de licenciatura passaram a adotar o estágio supervisionado como parte indispensável na formação de professores” (GOMES & ZINKE, 2015, p. 10.357).

Rosa (2014) descreve o estágio supervisionado como um momento essencial na formação do licenciando em Geografia. Segundo a autora, é nesse momento que encontramos problemas a serem enfrentados no decorrer das atividades desenvolvidas, sendo o momento oportuno para elaborar formas de resolução.

De acordo com Santos (2018, p. 32), “o professor, no decorrer de sua profissão, desenvolve uma série de saberes para atuar em sala de aula”. Mas Oliveira (2017, p. 12), complementa que é no estágio supervisionado que ocorre uma grande oportunidade para o futuro profissional obter conhecimentos, buscando estar sempre consciente com a verdadeira realidade. “Além disso, é a forma mais direta do graduando exercitar o que compreendeu no

decorrer do curso, perante os conteúdos abordados na academia”.

Gomes e Zinke (2015, p. 10358), colabora no sentido de que o estágio supervisionado deve buscar:

desenvolver no acadêmico a capacidade crítica de compreender sua prática de ensino enquanto mecanismo de transformação social, uma vez que a escola se apresenta como formadora de cidadãos. Nesse sentido, as atividades realizadas ao longo desse período devem priorizar o desenvolvimento de metodologias de ensino, iniciando a construção de sua própria didática.

ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Caracterização da escola

A escola selecionada para realização do Estágio Supervisionado 3 é um liceu da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco - RPEEP, sendo uma escola construída com a definição de moderna para sua época e com uma capacidade de 1200 alunos, formando praticamente toda a comunidade que hoje é servida por alguns dos frutos desse trabalho, estando localizada no município de São Lourenço da Mata, na Região Metropolitana do Recife – RMRE. Na dependência da escola é composta por:

Um(a) Quadra, Pátio externo, Estacionamento, Pátio interno, Cantina, Cozinha, Banheiro para Funcionários, Secretaria, Biblioteca,. Auditório, Sala de Apoio Pedagógico, Sala de Direção, Sala dos Professores, Sala do Grêmio Estudantil, Sala sem Informação, Sala de Instrumentos Musicais, Sala de Instrumentos Desportivos, Sala de Instrumentos Físicos e Matemáticos, Laboratório de Biologia, Laboratório de Informática; 2 Banheiros para Professores, 4. Banheiros para alunos e 15 Salas de aulas.

Em 2017, a escola possuía cerca de 760 alunos, sendo 157 matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, no turno matutino e 179 matriculados no Ensino Médio Integral. O restante corresponde ao Ensino Médio Regular com 385 alunos matriculados como mostra o gráfico 1.

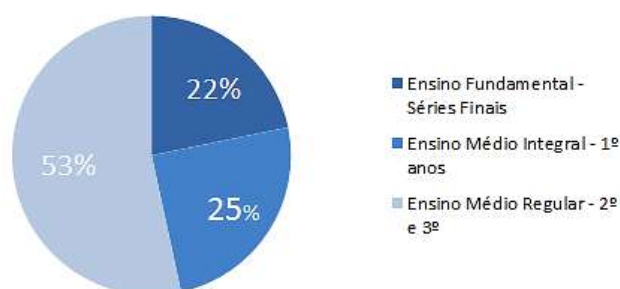


Gráfico 4 - Porcentagem de alunos matriculados no ano de 2017, onde mostra que o ensino médio regular possui mais alunos matriculados com o maior numero de turmas, tanto no período matutino quanto no vespertino.

O Ensino Fundamental é composto por oito professores, sendo um(a) professor(a) responsável por cada disciplina sendo: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, Historia, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. Não havendo professor de Ensino Religioso.

O Ensino Médio Integral é composto por 23 disciplinas com dez professores, sendo: Artes, Estudo Dirigido III, Filosofia, Geografia, História, Estudo Dirigido IV, Química e Prática de Laboratório de Química, Direitos Humanos, Língua Estrangeira – Espanhol e Inglês, Sociologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Estudo Dirigido I, Física e Prática de Laboratório de Física, Projeto Empreendedorismo, Projeto Interdisciplinar/Reforço Escolar, Estudo Dirigido II, Biologia e Prática de Laboratório de Biologia.

Já o Ensino Médio Regular a partir do 2º ano é composto por 12 disciplinas com 9 professores, das seguintes áreas: Artes, Química, Educação Física, Biologia, Geografia, Língua Portuguesa, História, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira, Matemática. Nos 3º anos a grade é composta por 11 disciplinas ministradas por oito professores, sendo: Matemática, Física, Educação Física, Língua Portuguesa, Biologia, Química, Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira.

Como podemos observar no Gráfico 2, o Ensino Integral possui uma maior exigência de professores, já que são 23 disciplinas ofertadas é muitas delas são ministradas pelos mesmos professores, ao contrário das demais modalidades, que possuem uma quantidade relativamente igual de professores e disciplinas.

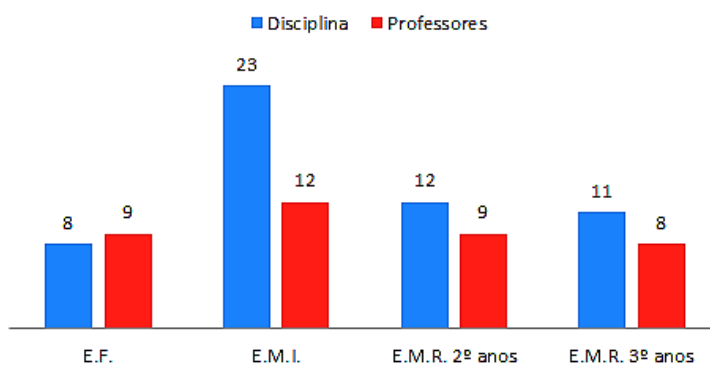


Gráfico 5 - Gráfico de relação entre disciplinas e professores nos níveis de Ensino Fundamental - E.F., Ensino Médio Integral - E.M.I. e Ensino Médio Regular - E.M.R..

Outro ponto a ser analisado é que a escola atende uma gama muito grande de estudantes do município de São Lourenço da Mata. Atualmente, dos 760 alunos matriculados, boa parte são moradores do seu entorno. Outra parte vem de bairros mais distantes como Penedo, Bela Vista, Tiúma, Matriz da Luz dentre outros.

OBSERVAÇÕES DO ENSINO EM SALA DE AULA

Durante o período do estágio foram realizadas algumas observações a respeito do funcionamento da escola e das aplicações feitas pelos professores de Geografia e Língua Portuguesa.

O livro didático é uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento em sala, ferramenta essa que deve ser utilizada juntamente com os alunos. Um dos principais problemas encontrados na aplicação das aulas é o fato da falta de livros didáticos para todos os alunos. Desta forma, foi visto que seria necessário o uso de fotocópias, de forma que todos os alunos pudessem acompanhar o conteúdo da aula. Desta forma, buscou conversar com o professor supervisor do estágio sobre a atual situação dos livros didáticos, onde o mesmo diz que hoje é preciso ter livros com maior substancial junto ao Programa Curricular do Estado de Pernambuco - PCE-PE.

Não podemos deixar de observar a implementação das ferramentas hoje conhecidas como Tecnologia da Informação e comunicação – TICs. Nessa escola, observamos na caderneta escolar, a gradativa implementação das TICs. Antes todos os professores preenchiam as cadernetas de forma manual. Hoje em dia, foi reduzida apenas a um portal chamado Sistema de Informação da Educação de Pernambuco - SIEPE. Os professores, com o celular em mãos, realizam as chamadas e colocam as notas diretamente no portal, facilitando a contabilidade documental da escola.

A modernização não chega apenas com a realização das chamadas, mas na própria estrutura da sala de aula. Antes as salas possuíam apenas o quadro branco como principal ferramenta para expor os conteúdos. Hoje, juntamente com as TIC's, as salas são equipadas com monitores de LCD que espelham de um computador o conteúdo da aula a ser ministrado. Colaborando para que isso aconteça, a escola também é equipada com computadores portáteis para o uso do professor.

Aprendizado dos alunos frente às propostas dos professores

Observamos também a relação professor e aluno durante todo o percurso do estágio. Conseguimos constatar que a relação entre ambos é harmoniosa, porém surgem alguns conflitos com certos professores de algumas disciplinas. No que diz respeito aos professores de Geografia e Língua Portuguesa, os alunos tem uma maior relação de respeito e compromisso com essas disciplinas.

Rendimentos dos alunos nas aulas de Geografia

Foi possível observar que grande parte das turmas encontram-se abaixo da média como mostra o Gráfico 3. As únicas que apresentam um melhor rendimento são as turmas B e E. Isso ressalta o quanto deve ser discutido a respeito do ensino da Geografia e o que deve ser preciso como atitude para sanar esse déficit.

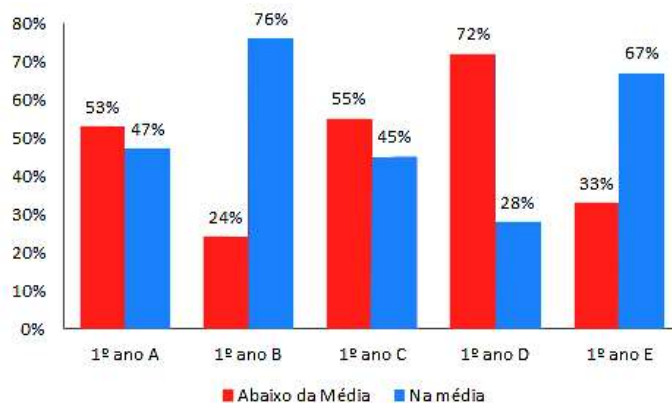


Gráfico 6 - Esse gráfico apresenta a relação entre alunos na média e alunos abaixo da média no primeiro bimestre.

REGÊNCIA DE GEOGRAFIA NAS TURMAS A E D DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Elaboração e planejamento regência de Geografia

Antes de dar início às regências de Geografia, ainda sob as atividades de observação, foi planejado uma proposta de aula na temática Cartografia Escolar. Dessa forma, pensamos como prática, a elaboração de mapas imaginários, para avaliar se os alunos estavam alfabetizados cartograficamente, a fim de conhecermos o nível do que é compreendido como cartografia. No que diz respeito ao conteúdo da aula, apresentamos a evolução da cartografia ao longo da história e propomos uma pesquisa correspondente a cada tipo de mapa existente ao longo dos séculos e sua modernização.

Porém, não foi possível aplicar tal conteúdo, já que o professor ainda não havia terminado o assunto anterior devido à inexistência de livros didáticos. Logo, foi proposto pelo mesmo, a elaboração de uma aula sobre Estado-Nação, Nação e Território.

A elaboração do plano de aula baseou-se em parte do texto do livro didático, intitulado “O Estado-Nação – Fronteiras, território e territorialidade”, distribuído em fotocópia à turma. Também utilizou-se o texto “Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na Ciência Geográfica” para promover o entendimento sobre territorialidade.

Assim, a aplicação do conteúdo foi dividida em quatro aulas, onde na segunda aula foi trabalhado a identificação de fronteiras, zonas fronteiriças, território, territorialidade e os elementos do mapa, uma vez que necessitávamos do auxílio do mesmo.

Regência da aula sobre “Estado-Nação – fronteiras, território e territorialidade” no 1º ano A

No primeiro momento os alunos estavam eufóricos, já que voltavam do horário do intervalo. Ao entrar na sala foi necessário a perda de 10 dos 50 minutos, para que eles percebessem que a aula já havia iniciado. Nesse momento foi necessário uma conversa de conscientização, cuja qual foi essencial para ter um bom relacionamento com a turma. Utilizamos uma apresentação de *PowerPoint*, onde foi abordada as definições de território, fronteiras e limites. E a partir dessas definições abordamos os temas Nação, Estado-Nação, Soberania e conflitos do mundo atual.

No final da aula foi solicitada uma pesquisa sobre a temática “Conflitos no Mundo atual”, porém a mesma só foi realizada por um grupo de alunos. Os demais alegaram que não tiveram tempo hábil para a realização da mesma.

Dando continuidade a aula, após a apresentação do grupo, propomos analisar a representação espacial e identificar os seis elementos da mesma. Percebemos a relevância do uso do mapa, já que faz parte da Geografia, a utilização da cartografia como recurso didático indispensável (MATIAS, 1996, p. 79).

Sabendo da importância da cartografia para o cotidiano dos indivíduos, constatamos que muitos dos alunos não compreendem o mapa ou não conseguem identificar os seis elementos básicos da cartografia (figura 2). Ou seja, uma espécie de “(semi)analfabetismo” cartográfico.



Figura 15 – alunos respondendo a atividade de identificação dos seis elementos do mapa. Fonte: acervo dos autores, 2017.

É importante alfabetizar os alunos desde os anos iniciais, pois é a alfabetização cartográfica que faz os alunos compreenderem e decodificarem as simbologias presentes no mapa, assim possibilitando a leitura e interpretação do mesmo.

Também é papel da alfabetização cartográfica fazer com que o aluno possa elaborar mapas ou cartas de acordo com as normativas estabelecidas pelos padrões mundiais de cartografia, podendo assim representar o espaço onde vive ou qualquer outro espaço (TRINDADE, 2018, p. 220).

Abaixo temos os gráficos 4 e 5, ambos trazem as respostas dos 27 alunos presentes em sala de aula. O gráfico 4 representa uma realidade do saber cartográfico da turma. O que nos chama atenção é que praticamente todos os alunos quase sempre buscam as respostas em três colegas de turma, considerados por eles como “os melhores”. Mesmo se a resposta não estiver correta.

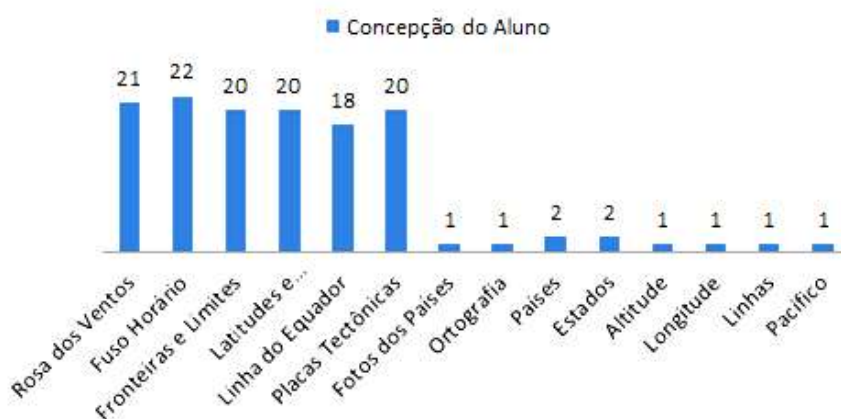


Gráfico 7 – Refere-se a concepção dos alunos presentes na sala de aula a respeito dos seis elementos do mapa. Onde é expresso que todos os alunos não sabiam os elementos até a intervenção do professor junto a eles. Fonte: elaborado pelo autores, 2017.

O gráfico 5 expressa a concepção cartográfica respondida pelos alunos. O fato de três alunos identificarem corretamente os 6 elementos do mapa, diverge um pouco do real conhecimento cartográfico. Já que um deles utilizou a internet e os outros dois pegaram sua resposta.



Gráfico 8 – respostas dos alunos sobre a concepção cartográfica, porém foi respondida através da internet. Fonte: elaborado pelos autores, 2017.

Aplicação da aula sobre “Estado-Nação – fronteiras, território e territorialidade” no 1º ano D

Segundo relatos de grande parte dos professores a turma é considerada como uma das “piores” em rendimento (ide gráfico 3). Além do rendimento, vários professores relataram dificuldades em ministrar suas aulas com nessa turma devido ao comportamento. Nossa escolha embasou-se justamente por essa questão, na tentativa de comprovar essa hipótese.

Na primeira aula pós observação, notamos que o maior problema das aulas de Geografia é a forma como elas são propostas pelo docente regente. Constatamos isso, já que

em nenhum momento encontramos dificuldades em ministrar minhas aulas. E assim ocorreu. Em momento algum foi preciso expulsar aluno da sala para dar continuidade a aula. Quando algum excedia, sempre era solicitado para que prestasse atenção, e sempre de forma descontraída. O que foi positivo para o bom relacionamento com todos.

A relação entre professor e aluno sempre foi respeitada indubitavelmente. Esses discentes estavam acostumados quase sempre a sair de sala quando findava a aula de determinado professor. Ao longo dos meses de estágio fui conquistando confiança e empatia, desconstruindo velhos hábitos, a ponto de olhar para quem estivesse fora de sala e eles rapidamente se conscientizavam que eram necessário retornar.

Aplicamos a aula sobre “Estado-Nação: fronteiras, território e territorialidade” seguindo da mesma forma que foi exemplificada na turma do 1º Ano A. Em um segundo momento, trabalhou-se com o recurso cartográfico na identificação dos elementos do mapa e em seguida discutimos a relação com o tema da aula.

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DAS AULAS DE GEOGRAFIA NO PERÍODO DE REGÊNCIA

Uma das maiores satisfações de um professor, mesmo em processo de formação, é obter resposta dos seus alunos, sendo na participação das aulas, do respeito, das críticas recebidas, para que sua prática melhore e promova novas aulas com base nas necessidades dos seus discentes. Seguindo esse ponto de vista, alguns alunos a pedido, enviaram suas avaliações a respeito das aulas, de modo que não foi alterado a forma em que foi enviado⁴⁵.

O(a) aluno(a) do 1º ano D, disse:

Bem! sua aula, e super ótima e ensina muito bem, super extrovertido e isso que é um em um professor ,e o bom ensinamento e o boa convivência com os alunos, sempre compreendendo o lado de cada um , e dando sempre uma ajuda , bom eu amei as suas aulas ,obrigada. (mensagem recebida via *WhatsApp*).

O(a) aluno(a) do 1º ano D, responde que:

Bom eu não tenho muita coisa pra falar, mais as coisas que eu vou falar são coisas boas, tipo as poucas aulas que eu tive com o senhor professor, foi

⁴⁵ O depoimento dos alunos segue a metodologia de transcrição direta dos diálogos, ou seja, reproduzimos todas escritas de forma fiel, inclusive com eventuais erros de ortografia.

umas das melhores que eu tive neste ano ate agora. Falo isso do fundo do meu coração, na real o senhor e nota mil eu não tenho nada pra reclamar das suas aulas, e também acho que ninguém tem nada de mal pra falar. Eu acho que o senhor é um ótimo professor e também um grande amigo, eu queria muito que o senhor ficasse com a minha turma ate o fim do ano. Sei lá eu não tenho mais nada pra falar mais eu espero que tenha sido o bastante pra o senhor entender (mensagem recebida via *WhatsApp*).

O(a) aluno(a) do 1 ano D, respondeu:

Bom... o que falar das aulas do professor Luiz.. Simplesmente um professor ótimo,amigável e simpático. Além de professor e amigo. Não tenho o que reclamar das aulas do professor Luiz. ótimas aulas que buscavam ensinar de maneira divertida...um professor cujo diversão era seu segundo nome. Só tenho críticas positivas para ele saiba que um professor amigo e difícil de encontrar. Eu aprendi muito com suas aulas.. e espero q ele possa me ensinar mais vezes (mensagem recebida via *WhatsApp*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de professores é uma fase importantíssima em que, independentemente do curso de licenciatura, o currículo, bem como os docentes, devem se comprometer-se da mesma forma que se comprometem com a pesquisa. Aliás, todo e qualquer curso de licenciatura deve, obrigatoriamente, enxergar e praticar a pesquisa no ensino.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado surge como ferramenta construtora e preparatória para o futuro profissional docente. A escola em questão foi um ambiente no qual foi possível sentir-se acolhido em todos os momentos. O Ensino Médio Integral é um desafio para essa escola, onde grande parte dos alunos, não vê na educação uma forma de melhorar de vida, mas sim como uma obrigação imposta por seus pais ou tutores.

Diante de todos os empecilhos do processo educacional, vejo que essas experiências evidenciam uma realidade cuja qual seremos futuramente submetidos. Sempre devemos pensar que a educação pública já mais deve ser tratada como um favor ou assistencialismo. O ensino público é sim nossa obrigação.

E no que tange a representação espacial (recurso cartográfico), o principal problema ocorre na formação profissional do licenciado em Geografia, isto é, ainda muito negligente quando se trata do ensino de cartografia. Nesse sentido, não queremos propor uma solução ou fórmula.

O tradicionalismo permanece arraigado na educação em geral, e nas aulas de Geografia em particular. Ainda hoje, verificamos a geografia escolar como um “reprodutivismo” frequente, ou seja, ainda há pouco espaço às discussões, participação discente, uso do recurso cartográfico, além de novas linguagens em sala de aula. Tudo isso mencionado, reforça a ideia de mais uma ciência “desnecessária”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, p. 19-51, 2011.

FELICIANO, L. A. S.. **O Ensino de Geografia no Brasil: Do Colégio Pedro II À Universidade de São Paulo (1837 à 1934)**. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE & VI Seminário Intenacional sobre Profissionalização Docente (SIPID/CÁTEDRA UNESCO), 2017.

GOMES, D. ; ZINKE, I. A.. **Estágio Supervisionado: Experiência no Ensino de Geografia para o Ensino Fundamental**. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba/PR.. Anais: XII Congresso Nacional de Educação. PUC/PR., 2015.

KENNEDY, Francisco. Estágio curricular supervisionado na formação do professor de geografia: reflexões sobre o papel da prática de ensino para a produção e mobilização de saberes docentes. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 1, p. 28-39, 2018.

MATIAS, Lindon Fonseca. **Por uma cartografia geográfica - uma análise da representação gráfica na geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) USP/ FFLCH, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Hérica Leonel De Paula Ramos. **A experiência do estágio supervisionado na consultoria ambiental: estudos ambientais desenvolvidos na Engeo Assessoria e Consultoria Ambiental**. Tese (Doutorado em Geografia). IG/UFU, Uberlândia, 2017.

ROSA, Claudia Do Carmo. **O estágio na formação do professor de geografia: relação universidade e escola**. Tese (Doutorado em Geografia). UFG/IESA, Goiana, 2014.

SOARES JUNIOR, F. C.. **A produção histórica do ensino da geografia no Brasil**. In: II Congresso Brasileiro de História da educação, 2002, Natal/Rn. Natal/Rn: EDUFRRN, 2002.

TRINDADE, Filipe Mateus Lima Guimarães. Uso das tecnologias e da cartografia no ensino em geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 1, n. 1, p. 218-228, 2018.

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA COMO MEDIADOR PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA

*Mário Bezerra de Britto Neto
mariobbn28@gmail.com*

*Pedro Luís de Mendonça Carvalho
pedronordeste@hotmail.com*

*Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Ao pensar no termo linguagem, o foco é a linguagem escrita (produção textual/literária), visto que o termo “linguagem” pode comportar diferentes sentidos. Buscando nos elementos literários a contribuição para o ensino e a aprendizagem em Geografia, pois existem obras que podem nos revelar cenários e sujeitos sociais em determinados espaços geográficos, num dado espaço-tempo, sendo úteis para traçar um perfil da evolução desse espaço, os sujeitos das obras seriam importantes, pois através delas conheceríamos os retratos da vida e da realidade. Isto constitui um ponto de articulação entre o ensino de Geografia e a Literatura, auxiliando o professor a mostrar a evolução de determinado espaço e realidade para os alunos, hodiernamente contribuindo assim para o ensino.

Algumas obras são capazes de nos fornecer estas tipologias de elementos supracitados, informando-nos sobre que condições humanas e naturais faziam ou fazem parte de determinado período, mostra-nos o espaço e as espacialidades, os lugares, as relações sociais deste tempo, fazendo com que estes se tornem material de grande contribuição para Geografia, destacando-se, para o processo mediático, o conceito-chave o espaço geográfico. A inserção da literatura mostra a importância do diálogo entre áreas do conhecimento na educação e como ela é viável no processo de construção do conhecimento, principalmente na Geografia, em que professores sentem a necessidade de novas formas de se trabalhar a disciplina em sala de aula.

Pensando na inovação de práticas de ensino, o docente pode fazer um diálogo entre áreas do conhecimento, a exemplo da linguagem literária para contribuição da construção de conceitos geográficos. O professor, ciente de seu papel contributivo para a construção de

saberes sobre o mundo, parte de questões locais para alçar-se num cenário maior: o global. Para atingir este objetivo ele busca novos meios que lhe sirvam de apoio para a condução deste processo. A literatura e o diálogo possível com a Geografia, em sala de aula, é um exemplo disto, pois revela o desejo do docente em amplificar suas práticas de modo significativo ao aluno, de modo a alcançá-lo e instigá-lo a pensar. Sobre esta questão Fonseca (1995, p.53) afirma que:

Hoje, tornou-se prática comum o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e outros, no desenvolvimento de vários conteúdos escolares, sobretudo em história e geografia, na escola fundamental e média. Esta opção metodológica amplia o campo de estudo, torna o processo de transmissão e produção de conhecimento mais interessante, dinâmico e prazeroso. Entretanto, requer um aprofundamento do debate, de nossos conhecimentos acerca da constituição destas diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades. (FONSECA, 1995, p.53)

Na busca por esse novo trajeto, a Geografia escolar se encontra com a Literatura, enquanto linguagem passível de ser adaptada às práticas de ensino, dando-lhe a dimensão do olhar geográfico acerca dos aspectos contextos, sujeitos e relações que estão imbricados na sociedade e que também são revelados pelas obras literárias, por intermédio do processo de construção dos conceitos geográficos. O desafio inicial é o de estabelecer um mediador de possibilidades, por meio do qual o professor vai buscar no enredo literário contextualizar os fatos cotidianos, fictícios ou verossímeis, associando-os a Geografia (LIMA, 2011).

Estudos recentes têm se detido no debate que compete a proporcionar melhorias significativas no ensino de Geografia, buscando, na interface do diálogo com outras áreas do conhecimento, a inovação das práticas de ensino. Tais estudos contribuem para a aproximação da Literatura como meio facilitador do ensino de Geografia. Entendendo que as teorias não se esgotam somente em uma única área, o diálogo entre áreas contribui para o desenvolvimento de alternativas para o ensino.

Nos dias atuais, o trabalho com a interdisciplinaridade tem se mostrado de extrema relevância no meio acadêmico, já que intenta buscar um dialogo mais amplo ao inter-relacionar áreas afins no intuito de entender e interpretar o mundo em plena transformação, levando em consideração aspectos econômicos, culturais e sociopolíticos. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, é importante enfatizar que a interdisciplinaridade vem ganhando terreno ao longo dos últimos anos, justamente como uma resposta aos inúmeros questionamentos e teorias que não se esgotam apenas em uma única área de conhecimento. (FEITOSA, MORAES E COSTA, 2012, p. 185).

O professor nesse processo busca a interdisciplinaridade para ciência geográfica

trabalhando com aspectos econômicos, culturais, políticos e sociais, já que está na lógica do processo de mundialização a qual ganha mais força com o desenvolver dos aparatos tecnológicos, apesar de nunca deixarem de ressaltar o singular, o local que se faz tão presente no ensino de Geografia.

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA REFLEXIVO

A Geografia vem se utilizando, nas últimas décadas, de diferentes recursos na tentativa de aproximar os conteúdos e temas do currículo aos alunos e assim fazer com que os mesmos sintam-se inseridos na produção/organização do espaço geográfico. Na busca por aproximar o ensino de geografia da realidade do aluno, alguns professores vem se utilizando de metodologias alternativas como a utilização da arte, da música, e do cinema, mas é a literatura que tem tido especial destaque.

A dinamização e significação do ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2010) figura, atualmente, como uma das estratégias para, além de efetivar, reafirmar o ensino desta ciência no âmbito escolar. Para uma maior interação com a ciência geográfica e melhor compreensão sobre os conceitos que a constituem, levando em consideração seus aspectos e forças atuantes tanto na escala local quanto global, o professor precisa buscar nessas novas possibilidades instrumentos que facilitem e instiguem uma construção do conhecimento por parte dos alunos. É em busca desse novo meio inovador e instigador que a literatura vai ganhando espaço no ensino de geografia, pois abre um leque de possibilidades ao permitir que as obras sejam interpretadas com uma visão geográfica.

O pensar da prática de ensino de geografia junto à linguagem literária perpassa por um professor que busca novas estratégias de ensino e que opte sempre pelo novo, um sujeito que reflita sobre o seu trabalho, sobre suas práticas, ou seja, ser um professor reflexivo (ALARCÃO, 1996). Nesta perspectiva, o professor reflexivo é aquele que é mais crítico, ativo, flexível, autônomo, capaz de analisar e pensar sobre sua prática a fim de agir e pensar sobre ela, e não um mero reproduzidor de ideias. Sendo o professor reflexivo um profissional autônomo e que tem a capacidade de ligar áreas do conhecimento, no intuito de buscar novas formas de ensino-aprendizagem, é necessário que a Geografia, como área do conhecimento científico e escolar que favorece o desenvolvimento sócio-crítico, alcance este nível de práticas no cenário escolar. (LACHE, 2012)

Pensando assim, um professor de geografia que atua e pensa reflexivamente, tem a capacidade de trabalhar no ensino desta disciplina com a linguagem literária, buscando

elementos geográficos presentes nas obras, de modo a alcançar um processo construtor e reconstrutor dos conhecimentos geográficos. É premente que, no contexto atual, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os professores e os alunos, tornem-se críticos o suficiente para atingir um nível de complexidade reflexiva que medie a relação destes com o mundo, possibilitando o conhecimento social que, por fim, atinge a dimensão da formação cidadã.

Cabe ao professor o papel de fazer a mediação entre o fictício e o real, ressaltando que mesmo o fictício parte do real. O professor fará com que o aluno comece a perceber na Literatura o mundo real visto através do ponto de vista geográfico, como, por exemplo, perceber a realidade por meio de obras que retratam a vida do homem sertanejo, as dinâmicas cotidianas das periferias urbanas, as diversas feições do espaço, as culturas de cada localidade, entre outros. O intuito é buscar a partir do imaginário popular presente nas obras uma mediação na construção de uma visão crítica sobre a sociedade, valorizando assim, a cultura.

A LINGUAGEM LITERÁRIA COMO PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O pensar a ciência geográfica através das obras literárias é uma forma de promover uma educação espacial e desenvolver no aluno a percepção de indivíduo formador da sociedade e do espaço, e de seu senso crítico, onde perceba a geografia nas leituras de mundo que as obras nos dão, onde há fluxos constantes e recíprocos entre a sociedade e natureza.

Muitas são as obras literárias que possibilitam o processo de construção da categoria e objeto de estudo da ciência geográfica no ensino. Entender que este objeto é fruto de uma dinâmica histórica e social é de suma importância para que fique clara a contemporaneidade da sociedade em que estamos inseridos, sobre a qual pensamos e atuamos. Como disciplina escolar que se volta à confecção mediada de posturas críticas que pensam e agem sobre o espaço, debatendo as questões históricas e sociais inerentes à sua construção ao longo do tempo (SANTOS, 1994), é necessário que o diálogo com novas formas de apropriação do conhecimento sejam encorajadas e se tornem realidade na prática do professor e na aprendizagem decorrente dela.

Teixeira (2008) esclarece que a literatura tem sido utilizada, embora timidamente, por geógrafos para empreenderem análises espaciais desde o início do século XX por ser um meio

eficaz de investigação. Por isso a literatura pode ser um meio eficaz para os geógrafos, e um excelente recurso para o ensino de geografia. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais é possível aprender Geografia a partir da leitura de autores consagrados de nossa literatura (BRASIL, 2000). Os estudos entre Geografia e Literatura têm sido realizados principalmente com autores do período Realista e Naturalista, por estes buscarem dar às suas obras um caráter documental, aproximando-as ao máximo da realidade.

Tanto a Geografia como a Literatura, são ciências que possuem seus conhecimentos em raízes comuns, no entanto, o período moderno as separou gradativamente. (MARANDOLA JR; OLIVEIRA, 2009). A Geografia continuou a ser ciência, mas a literatura foi considerada como arte, entretanto a arte (cultura) é um conhecimento valioso para análise da realidade, principalmente a vivida.

Sendo assim, a corrente geográfica que mais se aproxima de um entendimento da cultura e sua expressão no espaço é a humanística e cultural da geografia que é calcada na filosofia dos significados, especialmente a fenomenologia e existencialismo, possibilitando uma nova dimensão à percepção do espaço, que passa a ser visto e entendido sob o prisma da percepção e representação dos sujeitos, em que a cultura, relação de pertença, a coletividade, a solidariedade etc. constroem diferentes realidades percebidas e carregadas de aspectos subjetivos (TUAN, 1983; LIMA, 2000). A literatura com seus cenários e histórias de vida são um excelente material de consulta para geografia.

É possível comparar o texto a um tecido o qual é composto por um entrelaçamento de muitos fios, uma espécie de teia que se interliga e que prende o leitor. Um conjunto de palavras que formam uma frase, um fragmento, muitas páginas. Através de uma relação sintática (estrutura das palavras) e semântica (significado das palavras) os fios vão se entrelaçando e dizem algo. Pode ser um simples recado ou uma notícia informativa, mas pode ser uma obra com seus cenários, suas personagens e suas histórias de vida. (MORAES, 2012, p. 25).

Isto é possível, pois a produção literária brasileira é rica em autores que retratam em suas obras diversas paisagens, regiões e aspectos sociais e culturais da sociedade brasileira em diferentes temporalidades, não só obras brasileiras, mas como de autores estrangeiros também. Muitos são os literatos que podem nos auxiliar na busca pelo entendimento da construção do espaço geográfico, como produto histórico e social, pois para entendermos o espaço como ele é hoje devemos estar atentos aos processos que influenciaram e que de alguma forma continuam influenciando, ainda hoje, a produção do espaço como totalidade, seguindo essa linha pode fazer o uso dessas obras literárias como meio de consultas.

O romance torna-se algumas vezes um documento: a intuição sutil dos romancistas nos ajuda a perceber a região pelos olhos dos personagens e através de suas emoções. Os trabalhos sobre o sentido dos lugares e sobre aquilo que a literatura ensina a este respeito são numerosos no mundo anglo-saxão desde o início dos anos 1970 (CLAVAL, 1999, p.55).

Entretanto, o professor que busque trabalhar com obras literárias deve estar atento para os limites e possibilidades possíveis os quais podem ser trabalhados entre o real e o ficcional, auxiliando os alunos nesse processo. O docente com sua experiência e compreensão deve selecionar e deixar claro para os alunos os limites dos discursos das obras (FONSECA, 1995).

Por vezes descritivas certas obras nos servem como relatos fidedignos sobre espaços que outrora tinham especificidades as quais divergem das apresentadas atualmente, tais relatos são importantes para ciência geográfica, visto que a Geografia se utiliza determinadas descrições para (re) fazer as leituras os quais os espaços necessitam para compreensão das relações que lá se encontram.

Encontramos muitos escritores que através de suas narrativas, nos legaram páginas que constituem verdadeiros documentos histórico-geográficos dos tempos e espaços em que viveram. Estes relatos, em sua maioria trouxeram ao nosso conhecimento, ou do ponto de vista científico ou empírico, contribuições imensas e perspectivas novas de análises. Ao escreverem sobre os aspectos do mundo por eles vividos, deixaram como heranças, perspicazes registros das diferentes realidades percebidas nos vários momentos, tanto nos aspectos subjetivos como nos objetivos, isto é, nos concernentes às realidades interior e exterior (LIMA, 2000, p.29).

O enredo constante nas obras literárias, os elementos que compõem a lógica geográfica das obras e o diálogo entre áreas do conhecimento em sala de aula são aspectos que permitem levar em consideração a relevância de se possibilitar um processo crítico-reflexivo no ensino de Geografia, transitando da prática acrítica e mecânica para um processo de construção de conhecimento de forma crítica e reflexiva, horizontal e dialógica. Pois a finalidade do processo educativo, no século XXI, é a formação destes sujeitos capazes de pensar o mundo, pensarem o espaço, pensar seu lugar, refletir sobre as questões que os cercam (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003) e, que caminho melhor para atingir isso se não buscando a inovação e o diálogo por meio da Literatura?

A corrente humanista cultural que está ligada especialmente ao estudo do espaço vivido, nos dá sinais e enxerga no uso da literatura como recurso capaz de estabelecer um entrelaçamento entre os saberes geográficos e literários, extrapolando mais do que elementos reais e descrição (MARANDOLA JR; GRATAO, 2010).

Revalorizar as obras literárias, atribuindo-lhes este olhar geográfico como forma de as

(re)ler, faz parte também da revalorização cultural e conservação da voz do povo, dos sentidos construtores das subjetividades e do favorecimento da intersubjetividade como percurso intra e interreflexivo entre professores e alunos (MANDAROLA JR e GRATAO, 2010; FEITOSA, MORAES e COSTA, 2012). Este conjunto de aspectos possibilita evidenciar as contribuições que a linguagem literária pode trazer à tona, auxiliando interpretações sobre o espaço vivido, sobre as formas de vida, sobre o meio físico e social, determinado momento da história, a ocupação por determinada população, mostrando as relações socioespaciais e socioafetivas que ali se materializam e que mediam leituras de mundo, leituras geográficas.

Muitas manifestações nacionais no campo das Letras estão impregnadas do que poderíamos chamar de caráter geográfico, ao relatarmos os estilos de vida, as características sócio-culturais, as estruturas econômicas, agrárias, como a diversificação do meio físico do país através dos diferentes momentos de sua história (LIMA, 2000, p. 19).

Antonello, Moura e Tsudamoto (2005) ressaltam que o material literário possibilita questionamentos e análises, em um movimento esclarecedor, sobre o espaço vivido e sua evolução no espaço-tempo, abrangendo a percepção de mundo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a linguagem literária como um recurso capaz de fornecer informações sobre espaços em tempos pretéritos, a partir da visão do autor em suas narrativas, o uso do texto pode ser de grande contribuição para o desenvolvimento dos conceitos geográficos, sobretudo do espaço. A partir da ótica de que alguns geógrafos buscam em seus estudos levar em consideração os espaços vividos, que apresentariam grandes marcas de afetividade, imaginação, intersubjetividade, sentimento de pertença por parte daqueles que os vivenciam (FEITOSA, MORAES E COSTA, 2012).

Pensando assim o ensino da Geografia é buscar maneiras/recursos que possibilitem o estímulo dos alunos, fugindo do tradicionalismo em que a Geografia era vista. É nesse contexto de alternativas que estimulem o ensino da disciplina que a linguagem literária aparece como meio a qual a ciência geográfica se renove, especialmente no âmbito de disciplina escolar.

É um longo caminho a ser percorrido, mas que já mostra sinais de que é possível. A Geografia cultural já vem se debruçando sobre os estudos e já fez significativas aproximações a partir da interdisciplinaridade ao usar a linguagem literária como forma de conhecimentos

para estudos geográficos, aumentando o campo de fontes e meios de pesquisas para ciência geográficas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto editora LDA, 1996.

ANTONELLO, Ideni T.; MOURA, Jeani Delgado de; TSUDAMOTO, Ruth Y. **Múltiplas Geografias: Ensino – Pesquisa – reflexão**. Londrina: Edições Humanidade, 2005. v. II.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais**. 10°. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar: avanços, caminhos, alternativas. Belo Horizonte: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Novembro de 2010.

CLAVAL, P. tradução L. F.P. e M.C.A.P. **Geografia cultural**. Florianópolis: ed. da UFSC, 1999.

FEITOSA, M. M. M.; MORAES, Cláudia L. G.; COSTA, J. J. S. O ENTRELAÇAMENTO DE FIOS ENTRE A GEOGRAFIA E A LITERATURA: A CONSTRUÇÃO DE UM SABER MÚLTIPLO. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012.

FONSECA, S. G. O uso de diferentes linguagens no ensino da história e geografia. **Ensino em Revista**, v. 4, n. 1, jan/dez. 1995.

LACHE, N. M. Pensar o espaço critica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012. 255p.

LIMA, S. L. S. O Ensino de Geografia e cotidiano. Bahia: Entrelaçando – **Revista eletrônica de culturas e educação**, ano 2, n. 2. Setembro de 2011. p. 1-16.

LIMA, S.T. de. Geografia e Literatura: alguns pontos sobre a percepção da Paisagem. In: **Geosul**. Florianópolis, 15, nº 30, jul/dez, 2000.

MARANDOLA JR, Eduardo e OLIVEIRA, Livia de. Geograficidade e Espacialidade na Literatura. In: **Geografia**. Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508, Set./Dez. 2009.

MARANDOLA JR, E; GRATAO, L. H. B. (orgs.). **Geografia e Literatura: ensaios sobre geograficidade, poetica e imaginacao**. Londrina: EDUEL, 2010.

MORAES, M. M. GEOGRAFIA E LITERATURA. **Revista de Geografia Espacios**, v. 2, n. 3, p. 23-40, jul. 2012.

MORIN, E; CIURANAE. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez editora, 2003.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio Técnico-científico informacional**. São Paulo, HUCITEC, 1994.

TEIXEIRA, Ana Lúcia. O Cortiço e a Organização Espacial do Rio de Janeiro nas Últimas Décadas do Século XIX. In **Anais do Primeiro Congresso de História do Pensamento Geográfico**. Universidade Federal de Uberlândia, 28 a 30 de Abril de 2008.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. – São Paulo : DIFEL, 1983.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS REDES VIRTUAIS: ATANDO NÓS ENTRE A INFORMAÇÃO E O CONHECIMENTO

*Mateus Ferreira Santos
mateusfst@hotmail.com*

*Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A geografia nas últimas décadas tem se energizado bastante com os avanços tecnológicos, principalmente pela troca instantânea de informações entre sujeitos conectados virtualmente que tem se beneficiado com o maior acesso ao conhecimento. Para Santos (1996), o período técnico – científico – informacional despertou novos olhares para as produções científicas, fazendo delas celeiros para novas descobertas e troca de informações, havendo uma intensificação dos fluxos comunicacionais. Nessa direção, o conhecimento tem se disseminado e permitido que as produções restritas as universidades e bibliotecas circulem por todos os lugares em uma velocidade nunca imaginada.

A Educação tem se beneficiado com esse feito, não só por meio da disponibilidade de pesquisas e experiências que tem sido vinculada, mas com a possibilidade de transformar os ambientes virtuais em espaços de construção, colaboração e aprendizagem (SANTOS e BOTÊLHO, 2016). Aprender conteúdos curriculares hoje não se limita mais aos espaços físicos da escola, qualquer lugar que o indivíduo esteja portando um aparelho digital com internet pode se tornar um local de troca e aprendizagem.

Nem tudo tem sido fácil, principalmente porque um grande número de pessoas que acessam a internet não consegue diferenciar o que é informação falsa ou verdadeira, ou até confundem informação com conhecimento produzido, devido ao grande excesso e velocidade de notícias e postagem, mas com uma perícia adequada podemos reconhecer os benefícios pedagógicos que as redes virtuais podem oferecer. Um dos caminhos propositivos a serem trilhado e a mobilização do professor para o reconhecimento do novo, principalmente em parcerias com os alunos que muitas vezes já detém habilidades tecnológicas tão precisas.

A revolução digital tem atado nós entre a informação e o conhecimento, construído novos sentidos e significados para a aprendizagem, disseminando-os em escalas cada vez maior (SANTOS e SANTOS, 2017). O movimento do ensinar e aprender geografia tem

navegado nessas possibilidades e trazido respostas significantes para a educação. Os espaços escolares e de formação tem se preocupado bastante para ressignificar o ensino e cumprir as demandas que lhe é imposta nesse cenário digital. Partindo desse ponto questiona-se como transformar informação em conhecimento? Como estreitar os laços do que é produzido fora dos centros acadêmicos com o que é produzido pelos pesquisadores? E as experiências cotidianas como se localizam nesse contexto de apropriação massiva dos aparelhos e conteúdos digitais?

Frente ao panorama que se evidencia, este trabalho procura analisar as concepções dos Professores de Geografia de Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, localizadas no município de Recife, quanto ao uso das redes digitais no seu saber-fazer pedagógico. Para isso utilizou-se da pesquisa qualitativa, optando-se pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: revisão bibliográfica e entrevista semiestruturadas com seis professores de Geografia de cinco escolas.

AS REDES VIRTUAIS CONECTANDO CONHECIMENTOS

É preciso deixar claro que as tecnologias sempre representaram poder. Ao longo da história humana, o homem sempre buscou novas técnicas para satisfazer as suas necessidades, seja para a sobrevivência, como para o seu bem-estar. As guerras mundiais é um exemplo de como o uso de tecnologias representaram um grande fator de dominação e liderança, não sendo diferente com grandes empresas que sempre utilizaram das sofisticadas tecnologias para aumentar a produção de mercadoria. “Essa relação não mudou até hoje. As grandes potências, sejam países ou grandes corporações multinacionais, preocupam-se em manter e ampliar seus poderes políticos e econômicos” (KENSKI, 2007, p. 16). Dessa forma, as diversas invenções criadas nos centros de pesquisas das supremacias atendem os seus interesses e algumas acabam migrando para o uso comum, alterando as nossas vidas.

Dentre os novos meios tecnológicos, a internet tem sido a mais revolucionária de todas. Sua utilização permite que diversos setores da sociedade processem e transportem informações em fluxos cada vez mais rápidos, além de possuí um custo cada vez mais reduzido (SANTOS e SANTOS 2017). A internet hoje é um recurso tecnológico e social que possui duas dimensões fundamentais: Ela é socialmente difundida, por ser um recurso cada vez mais utilizado pelos indivíduos, instituições e organizações, e socialmente aceita no que diz respeito a sua difusão e obrigatoriedade, a população se apropria da internet para satisfazer suas e outras necessidades contemporâneas. Essas dimensões se complementam e mostram a

sua força na organização da sociedade-mundo.

As fortes mudanças que as tecnologias vêm promovendo ao longo da história, principalmente nos dias atuais, obrigam-nos a reconhecer com M. Castells (2003) que vivenciamos de fato uma nova revolução. Resta questionar, entretanto, em que medida as potencialidades das novas tecnologias serão utilizadas para permitir efetivamente a democratização do conhecimento.

De antemão, é necessário salientar que informação não é conhecimento. Constantemente estamos em contato com várias informações, uma simples busca feita com um aparelho conectado à internet pode nós apresentar milhares de conteúdos sobre o que queremos ou relacionados a ele, porém nem todas as informações mostram-se interessantes. Quando conseguimos escolher quais as informações significativas para nós, de modo a conseguir integrá-las dentro da nossa mente, as transformamos em conhecimento.

Isso tem ajudado a entender que as informações e a construção de conhecimento não estão restritas apenas as instituições (MORAN, 2000). O acesso a conteúdo por meio de aparelhos conectados à internet tem garantido que a construção de conhecimento se faça em qualquer ambiente que o usuário esteja e facilite o contato rápido com inúmeras fontes de informação. Essa dimensão em redes tem atingido as escolas de vários países e as instituições de ensino têm buscado novas formas de tornar a produção do conhecimento mais dinâmica e condizente com essa nova sociedade articuladas por redes e fluxos.

O desafio da incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTDIC no ambiente de ensino ainda é muito grande, no entanto, muitas instituições têm conseguido com ajuda de parceiros a inserirem-se nesse ciberespaço de articulações que produz milhares de informações em questão de segundos. Para a inserção e utilização das novas tecnologias na sala de aula, são necessários planejamentos e conhecimento das ferramentas que serão utilizadas, assim o processo de ensino e de aprendizagem tem maiores possibilidades de se tornarem eficazes.

Autores como Gomez (2004), Dimantas (2010), Santos (2017) e outros, vêm discutindo o conceito redes numa perspectiva pedagógica reflexiva no intuito de uma melhor instrumentalização delas no cotidiano escolar. Muitos alunos já se apropriaram das diversas ferramentas digitais para a execução de atividades, as quais vão desde a comunicação e informação ao entretenimento, principalmente com as redes sociais e os aplicativos online disponíveis para smartphones. Buscar formas de aproximar essas ferramentas já utilizadas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos didáticos é uma conquista, visto que o estar online tem se tornado mais atraente que as metodologias que estão em processo de

inutilização.

Mas, como o ensino da geografia pode se tornar um forte aliado das NTDIC na produção de conhecimento na sala de aula? Porque é importante que o aluno entenda que as informações dispostas nas redes precisam ser melhores examinadas e apropriadas? Como discutir os conceitos geográficos na atual sociedade em que o virtual tem ganhado mais visibilidades? Como as redes têm contribuído para uma maior disseminação dos conhecimentos geográficos?

Responder essas e outras inquietações não tem sido fácil porque existem inúmeras questões que rodeiam essa problemática, principalmente o acesso aos recursos tecnológicos na escola que muitas vezes são escassos ou estão fora do alcance do professor e do aluno. A formação do professor de geografia, que na maioria das vezes não possuiu um direcionamento de como trabalhar questões teóricas e práticas envolvendo os recursos tecnológicos digitais em sala de aula, e a aceitação do professor em navegar em outras realidades, se abrindo a possibilidade de desenvolver novas habilidades e metodologias para trabalhar conteúdo. Lima et al (2009) argumenta que, “a realidade que hoje vivenciamos é a da era do conhecimento, da era digital, da tecnologia, mas infelizmente presenciamos professores que nem se quer sabem manusear um computador e muito menos utilizar recursos tecnológicos em sala de aula”. (p. 148).

Assim, é muito positivo que os professores reconheçam as redes virtuais como ponte entre o corpo teórico da disciplina e a prática exercida na escola ou no dia a dia dos alunos, até porque, como é apresentado por Santos e Santos (2017) a geografia tem se apossado dos espaços navegável e tem tecido diversos significados para a incorporação da ciência nesse espaço fluido e veloz. Por outro lado, Moraes (2013) nos revela que as discussões sobre o virtual têm se mostrado bastante tímida no campo da ciência geográfica, principalmente no campo da formação de professores.

Segundo Moran (2000), as dificuldades quanto ao reconhecimento da importância das tecnologias virtuais no campo pedagógico, ou mais especificamente no processo de formação é um grande desafio que precisa ser superado. Compreende-las no período da formação inicial crucial para o desenvolvimento de novas metodologias que venham contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Além de fortalecer a ideia que educação e aparelhos digitais podem ter uma forte relação, desde que o professor compreenda os seus efeitos e saiba utiliza-los ou media-los na sala de aula com fins específicos.

Como salienta Pires (2013), vários professores já utilizam das redes digitais para pesquisas, entretenimento, divulgação de informações e conhecimento. Mas ainda é preciso

que um maior número de profissionais reconheça que os aparelhos e ferramentas digitais vieram para revolucionar os dias atuais, o conhecimento é um dos processos que mais tem se beneficiado com essas conexões e virtualidades.

AS REDES VIRTUAIS NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE RECIFE

Como foi proposto na introdução desse artigo, busca-se aqui apresentar o desenvolvimento de uma investigação que teve como análise as concepções dos Professores de Geografia de Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, localizadas no município de Recife, quanto ao uso das redes digitais no seu saber-fazer pedagógico. Nessa direção foi evidenciado as percepções dos professores quanto à inserção/apropriação das redes digitais na prática pedagógica e mapeado as possibilidades e desafios encontrados por eles para a utilização das redes digitais na sala de aula.

Levando em consideração esses aspectos, foram visitadas cinco escolas técnicas estaduais presentes no município de Recife, as quais apresentam seis professores que ministram a disciplina geografia. As escolas ficam localizadas em diferentes bairros da cidade e para a análise dos dados preferiu-se preservar os seus nomes, recebendo a nomenclatura **E₁**, **E₂**, **E₃**, **E₄** e **E₅**. A identidade e caracterização dos professores também foram preservados, sendo nomeados de **P₁**, **P₂**, **P₃**, **P₄**, **P₅** e **P₆**. Intuindo facilitar as análises, ambas nomenclaturas foram agrupadas.

Inicialmente foi feita a identificação dos sujeitos com o propósito de fazer um diagnóstico preliminar de quais processos formativos os mesmos passaram, como pode ser conferido no quadro 1 abaixo.

| Docente | Formação inicial | Outras Titulações/Área |
|-------------------------------|---------------------------|---|
| P ₁ E ₁ | Licenciatura em Geografia | Especialista em Gestão Ambiental |
| P ₂ E ₂ | Licenciatura em Geografia | Especialista em Formação e Avaliação para o ensino básico |
| P ₃ E ₃ | Licenciatura em Geografia | Especialista em Gestão Escolar |
| P ₄ E ₄ | Licenciatura em Geografia | Especialista em Educação Ambiental |
| P ₅ E ₄ | Licenciatura em Geografia | Especialista Ensino de Geografia |
| P ₆ E ₅ | Licenciatura em Geografia | Especialista Ensino de Geografia |

Quadro 2: Perfil formativo dos Professores. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como se evidencia no quadro acima, os seis professores investigado apresentam licenciatura em Geografia e caracteriza-se com um grupo misto quanto as especialidades. Por

meio desse levantamento e posteriormente pelas entrevistas com os sujeitos, pôde ser constatado o quanto a formação na área da geografia tem contribuído na prática pedagógica dos mesmos.

As tecnologias digitais educacionais na formação do professor de Geografia

Essa sessão busca apresentar as concepções dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais educacionais em sua formação acadêmica, tanto como disciplina integrante do currículo, quanto em práticas voltadas ao magistério. Dessa forma, foi questionado aos docentes se durante seu processo formativo eles tiveram contato com disciplinas voltadas para o uso de tecnologias no ensino.

É fundamental considerar que a modernidade tem trazido para o âmbito educacional transformações intensas no relacionamento entre instituições educativas e a sociedade, implicando possibilidades de transformação e alteração nas práticas pedagógicas e nas relações existentes entre os vários agentes formativos (SANTOS e SANTOS, 2017).

Frente a esse contexto e analisando as respostas dos docentes, foi possível constatar que todos não tiveram disciplinas específicas voltadas para o uso de tecnologias como recurso pedagógico no curso de licenciatura em Geografia. O professor P₂E₂ destaca que: “na graduação não, mas eu sempre fiz curso à parte que envolvia tecnologias”. Quando questionado quais cursos ele havia feito, o mesmo destacou cursos de informática básica, designer digital e outros que não compreende as especificidades que a escola tem carecido. Já os outros professores revelaram que já utilizaram tecnologias digitais e programas específicos, mas nenhum voltado ao ensino.

Não, nenhuma. Na área de cartografia a gente acaba aprendendo um pouco e tendo acesso a uns elementos de tecnologias, mas que no fundo não tem relevância para trabalhar com os alunos na sala de aula (P₁E₁).

Tive sensoriamento remoto no departamento de cartografia, mas não tive disciplinas voltadas a Educação e Tecnologias. Acabei fazendo por conta própria em outros cursos como eletivas que utilizava algumas tecnologias, como na oceanografia (P₃E₄).

Não, não tive disciplinas específicas. Tive contato com tecnologias digitais na disciplina de sensoriamento remoto, mas nada estritamente ligado ao ensino (P₆E₅).

A necessidade de formar professores que compreendam os efeitos das tecnologias no atual período é de fundamental importância, pois o público alvo desses profissionais e a

sociedade têm cobrado bastante. Mas é preciso considerar que o período de formação dos docentes não está em sincronia com a realidade atual, até porque a sociedade tem mudado bastante, como apresenta Castells (2003) e Kenski (2007). Alguns dos professores pesquisados apresentam mais de dez anos de profissão e relataram que possuem muito mais de formação. “No período que fiz graduação, final da década de 90, as discussões quanto às tecnologias na educação não eram tão latentes como hoje, nós nem usávamos aparelhos digitais com frequência em sala de aula” (P₄E₄).

Partindo dessa fala, percebe-se a grande necessidade da formação constante do professor, tanto por meio de especialização com cursos de atualização, na finalidade de melhor compreender as transformações atuais que a relação sociedade e escola têm despertado (SETTE, AGUIAR E ANGEIRAS, 2009, p. 101),

Vários autores defendem que os recursos digitais favorecem a construção de redes de aprendizagem, promovendo a aprendizagem colaborativa entre professores-alunos, professores-professores e alunos-alunos. “[...] as tecnologias passam a ser ferramentas cognitivas, elas precisam estar integradas e, de certa forma, fazer parte das atividades curriculares que os alunos realizam” (VALENTE, 2013).

Com relação à presença das tecnologias em disciplinas específicas presentes nos currículos do curso de licenciatura em Geografia, como apresentado pelos sujeitos – na cartografia, oceanografia e sensoriamento remoto –, fica evidente que os docentes formadores, mesmo no curso de licenciatura, não fizeram uma ponte entre os conhecimentos teóricos específico da disciplina (e os instrumentos utilizados) com uma necessidade prática de se trabalhar tais conhecimentos na educação básica.

Mendes (2008) destaca que como as tecnologias computacionais se tornaram indispensáveis para as necessidades humanas e é inquestionável a mudança referente ao currículo formativo. O novo paradigma tecnológico, a cultura digital, as redes de informação, entre outros, devem ter lugar nas bases curriculares das diferentes instituições e modalidades de ensino, reorganizando o processo de aprendizagem e permitindo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de racionalidades críticas nos sujeitos.

Redes digitais, professor de Geografia e a construção e mediação do conhecimento geográfico

Ao ser feito um diagnóstico preliminar, em que foi verificado que os professores utilizam as redes digitais, seja para o uso pessoal ou pedagógico, foi investigado se eles se

apropriam das redes digitais, como Google, Blogs, youtube, sites educacionais, periódicos e outros, para construção do conhecimento escolar geográfico, e como enxergam a relação entre Redes Digitais e Ensino de Geografia na sala de aula.

Essa constatação foi importante na busca de compreender como se dá a relação das redes digitais com a construção de conhecimentos geográficos, um desafio tão facilmente encontrado nas escolas públicas de várias regiões do país, principalmente pelas grandes fragilidades que elas enfrentam. Moran (2000) apresenta que:

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. [...]. As tecnologias poder trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor- o papel principal- é ajudar o aluno a interpretar esses dados, relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 2000, p. 29-30).

Diante dessa fala de Moran refletimos sobre as seguintes questões: com transformar informação em conhecimento? O professor está preparado para lidar com esse panorama? São vários desafios que podem ser encontrados nas escolas, principalmente na relação entre o professor, aluno e os aparelhos digitais, mas é preciso pensar além das dificuldades e construir um conhecimento geográfico contextualizado com as especificidades dos agentes que a integram, elevando o aluno a uma posição de sujeitos ativos e responsáveis pelo seu aprendizado.

Tomando como base essa exposição, serão apresentadas as falas dos sujeitos e as possíveis implicações quanto à apropriação de redes digitais no ensino de Geografia. O intuito é explorar o que cada professor tem a contribuir em seu discurso. Desta forma, o professor P₂E₂ apresenta que,

Eu me aproprio sim, até porque os livros que nós temos, didáticos e paradidáticos, são de anos atrás e para a gente atualizar alguma reportagem ou informação, até porque a geografia é muito dinâmica, temos que pesquisar na internet, um exemplo disso é a globalização. A minha aula sempre tem alguma base ou pesquisa vinda da Internet (P₂E₂).

Esse professor demonstra elementos muito importantes que vão de encontro ao que Thomaz (2013) apresenta, em que para muitos docentes o livro didático é o único recurso para o seu trabalho, limitando-o a informações descontextualizadas e descritivas. Assim, o sujeito P₂E₂ demonstra as potencialidades que as redes virtuais podem apresentar principalmente como fonte atualizadora de informações, já que os livros didáticos não apresentam muitas possibilidades para que o aluno navegue em outros ambientes e construa o conhecimento de

uma forma mais ampla e contextualizada com os eventos atuais. O professor salienta ainda que,

[...] os jovens são muito rápidos, por mais que eles não leiam livros, mas toda leitura é válida. Então nos aparelhos digitais tem a atratividade de você ver uma aula por meio de vídeos, prende mais a atenção dos alunos do que piloto e quadro, aquele método tradicional. Então geralmente a gente costuma utilizar alguns vídeos e material da internet em sala de aula, muito embora tendo controle, pois se permitir demais eles não sabem diferenciar o que é aula e o que não é aula (P₂E₂).

Posto isso, fica evidente que muitas informações dispostas nas redes têm contribuído com o fazer pedagógico desse professor, no entanto, a mediação e o controle quanto ao uso pelos alunos deve ser algo fundamental para que a aula tenha relevância para a disciplina e não se torne uma simples diversão.

Para o professor P₃E₃, a apropriação das redes digitais listadas é fundamental no contexto contemporâneo e no ensino de geografia principalmente, “pois traz o mundo para sala de aula e leva os estudantes para o mundo”. Essa conexão com o mundo, sem sair do seu lugar, como apresentam Lemos (2002), é fruto de uma transformação tão profunda dos processos técnicos capitalistas, que o virtual só tem a ganhar espaço na atual sociedade conectada.

O professor P₄E₄ relata que,

Eu uso sim, alguns e não todos. Têm outros professores que usam o Google com mais frequência. Eu uso mais youtube, por achar interessante colocar na aula alguns vídeos que fazem os alunos a refletir sobre os assuntos, como por exemplo, trabalhei com um vídeo sobre a primavera árabe que mostra as questões do conflito, aí depois iremos nos deter a construir o conhecimento (P₄E₄).

A utilização de vídeos como um instrumento pedagógico tem se tornado cada vez mais frequente em sala, mesmo tendo escolas sem acesso a computadores com internet, muitos professores e alunos tem utilizado o celular como uma alternativa rápida de pesquisa e isso tem ganhado bastante visibilidade ultimamente, principalmente pelo acesso fácil ao smartphone por parte dos alunos. O mundo na palma das mãos.

O professor acima deixa claro que o conhecimento foi construído posteriormente ao trabalhar com o vídeo. É muito interessante destacar isso, visto que, as redes digitais não apresentam conhecimento pronto e acabado a ser absorvido pelos alunos, mas uma infinidade de informações que precisam ser lapidadas para que o conhecimento possa ser construído e tenha relevância para os educandos. O entrevistado salienta ainda que,

[...] acho que a tecnologias são elementos fundamentais principalmente hoje no mundo contemporâneo, por que a gente percebe que o aluno é cada vez menos paciente de ficar escutando o professor, mas quando você problematiza, quando você contextualiza e quando você traz fatos da vida real, acaba que estes fatos, esse problematização estimule o aluno a aprender, isso acaba sendo facilitador do conhecimento. Em minha casa no planejamento eu uso ainda mais as redes tecnológicas (P₄E₄).

Isso acaba demonstrando o quanto as NTDICs têm se tornando importantes no contexto pedagógico do professor, principalmente na compreensão dos efeitos das redes no cenário escolar e no dia a dia dos alunos. Os PCNs (BRASIL, 1998), apresentam uma série de recomendações para que o professor e aluno utilizem as tecnologias digitais a favor da construção do conhecimento geográfico. Por meio da linguagem gráfica e aparelhos digitais é possível que o aluno compreenda diversas especificidades do espaço geográfico, pois os recursos tecnológicos devem ser utilizados “como um meio didático no processo de ensino-aprendizagem. Mediante o uso das tecnologias da comunicação é possível problematizar os conteúdos específicos de Geografia” (p. 143).

Nessa direção, o professor P₅E₄ destaca que o uso das redes digitais na geografia escolar é fundamental, principalmente porque os aparelhos digitais,

[...] fazem parte do cotidiano dos educandos, eles vivem em redes sociais, a premissa é você ter algum contato. E o maior desafio é mostrar que essas redes digitais geram uma autonomia, um alto didatismo, facilita e muito o processo de ensino e aprendizagem. Se o aluno permitir esse amadurecimento, ele vai perceber que não é só entretenimento, ele pode aprender qualquer área utilizando as redes digitais (P₅E₄).

O amadurecimento do aluno, como é apresentado pelo docente é fundamental, embora para que isso ocorra faz-se necessário o comprometimento do professor para que possa propiciar ao aluno intensas reflexões quanto ao papel das redes digitais na construção do conhecimento escolar geográfico, não o uso pelo uso como já apresentado, mas o uso com finalidades pedagógicas, principalmente na sala de aula. Além disso, o professor deve estar aberto ao diálogo, entendendo que muitos alunos apresentam habilidades avançadas quanto ao manuseio dos aparelhos digitais.

O professor P₆E₅ compartilha as mesmas concepções do professor acima, revelando que costuma utilizar as redes digitais, principalmente o Google, Youtube como recursos que ajudam a refletir sobre os conteúdos.

Acredito que a Geografia é uma disciplina muito ligada as redes digitais, principalmente porque é na internet que as informações se atualizam em

questão de segundo. Na sala de aula eu vivo constantemente conectada pelo celular, ele é um recurso indispensável para pesquisas imediatas, por mais que seja proibido que os alunos utilizem na escola, eu penso que ele é importante para todos, assim eu autorizo para pesquisa (P₆E₅).

A contribuição do professor acima citado nos apresenta um elemento muito importante e desafiador que muito ocorre no cenário de várias escolas do país, a proibição do uso dos dispositivos móveis na escola. O entrevistado destaca que o uso dos celulares na sala de aula é proibido pela gestão escolar que cumpre a lei N° 15.507, sancionada pelo Governador de Pernambuco em 21 de maio de 2015, em que no “Art. 1º fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, no âmbito do Estado de Pernambuco [...]”. O uso do aparelho só é permitido se o professor autorizar que os alunos façam pesquisas. “Eu permito constantemente o uso do celular nas aulas de geografia, pois o aparelho contribui para que muitos alunos compreendam ainda mais os assuntos trabalhados por meio de pesquisas imediatas, isso é muito positivo” (P₆E₅).

O entrevistado demonstra insatisfação com a Lei, no entanto, apresenta que é necessário algum meio legal que coíba o acesso exacerbado dos aparelhos eletrônicos em sala de aula, visto que, o professor sozinho muitas vezes não consegue dar conta de todas as dinâmicas que a sala apresenta, principalmente no controle do acesso por parte dos alunos.

Diante de todas as falas dos docentes exposto aqui nessa sessão, compreendemos que há possibilidades de trabalhar as redes digitais nas aulas de geografia, principalmente como um recurso auxiliar que ajuda o aluno a trilhar em caminhos mais dinâmicos e ricos de informação. Contribuir para a transformação dos conteúdos dispostos na internet em conhecimento é um papel importante a ser desempenhado pelo professor de geografia. Embora existam desafios, faz-se necessário compreender o quanto a escola necessita acompanhar as transformações que a sociedade globalizada tem apresentado.

Navegando sobre as possibilidades e os desafios de uso das redes digitais na educação geográfica

É notório que um dos desafios a serem encarados na atual sociedade tecnológica ou sociedade em redes é instrumentalizar e preparar a escola, os estudantes e os professores para não usarem as tecnologias somente para o que já faziam, ou simplesmente fazer parte do ciberespaço, mas utilizar com o objetivo de produção em grupo, colaboração, autoria, e para o compartilhamento de saberes e conhecimentos.

Navegar sobre as possibilidades e os desafios que as redes digitais apresentam,

principalmente no campo pedagógico, é compreender que toda mudança de paradigma causa impactos, mas faz-se necessário para acompanhar tendências e contextualizações do presente. Não é que velhas práticas sem o uso de tecnologias em sala de aula devem ser abandonadas, mas nenhum professor deve se limitar a um velho aprisionamento de ensino tradicional que muitas vezes não satisfaz as necessidades dos educandos que hoje estão mais proativos e enriquecidos de conhecimentos tecnológicos.

Frente a esse panorama, serão apresentadas mais contribuições dos professores pesquisados quanto às possibilidades de ressignificação da sua prática pedagógica por meio do uso das redes digitais. Assim, foi investigado se as redes digitais têm apresentado conteúdos e práticas interessantes que venham contribuir no fazer pedagógico do professor de Geografia.

[...] referente à prática, sempre é importante conhecer novos métodos, experiências exitosas, no entanto, cada professor deve adequar a sua realidade e não estabelecer padrões (P₁E₁).

[...] o aluno que a gente tem é um aluno do século XXI, se você consegue juntar a sua prática pedagógica, mesmo com todas as dificuldades, que a gente sabe que a nossa formação foi anterior e não prezava por isso (o uso de tecnologias), não estimulava a isso, teremos respostas muito positivas (P₄E₄).

Os alunos do presente exigem que nós professores utilize das tecnologias para dinamização das aulas. Se não usamos o que as redes digitais nos oferecem, acabamos reproduzindo métodos obsoletos e desconectados da realidade (P₆E₅).

Fica evidente que o conjunto de professores acreditam que as redes têm apresentado características positivas em suas práticas. Entender que a escola apresenta um novo alunado, mas conectado e que exige do professor maiores contatos com a tecnologia é fundamental, com apresenta Moran (2000) e Gomez (2004). Todavia, faz-se necessário compreender as especificidades da escola, como salienta o professor P₃E₃.

São vários fatores tidos com desafiadores, dentre os inúmeros pontos levantados na entrevista, o professor P₄E₄ chama atenção para a adequação do docente as novas realidades contemporâneas, visto que, a formação de muitos professores de geografia e outras áreas do conhecimento, não contribuiu para que o docente entenda as necessidades de se trabalhar com as NTDICs, até porquê eram outros tempos, um período que as discussões quanto a essas questões ainda estavam se iniciando.

Na busca de evidências sobre a concepção dos docentes pesquisados com relação ao contexto virtual colaborativo, foi questionado se eles acreditam que as tecnologias digitais (redes digitais e sociais) têm o potencial de contribuir para a construção de conhecimento

coletivo e participativo por parte dos alunos.

Dessa forma, por meio da entrevista foi possível notar diversos elementos que aproximam a prática dos sujeitos com o método colaborativo e participativo, podendo ser constatado nas falas dos professores que,

Por mais que a escola não tenha um grande acesso a computadores com internet, eu percebo que as redes digitais têm contribuído bastante para que os alunos compartilhem o que sabem. Eles têm grupos nas redes sociais, e-mails coletivos e acabam utilizando como um recurso coletivo e dinâmico (P₂E₂).

A escola que trabalho não facilita que aprendizagem coletiva aconteça por meio das redes sociais, mas eu entendo que as redes podem contribuir sim, principalmente com a divulgação de conhecimentos sobre os conteúdos. Eu particularmente não trabalho com as redes digitais na escola pela deficiência da internet, mas meus alunos sempre têm contato pelos celulares e em casa, interagindo bastante entre si (P₃E₃).

As falas nos mostram um panorama que adentra o campo das possibilidades e desafios que as escolas técnicas de Recife apresentam quanto ao uso das redes digitais. Ambos os professores compartilham a ideia que as redes podem possibilitar a construção de um conhecimento coletivo, porém, as questões estruturais ainda esbarram como um grande limitador para que isso ocorra. Apesar disso, os alunos das escolas se conectam, fortalecendo a ideia que as redes digitais e sociais têm se tornando um componente que faz parte do dia a dia que quase todas as pessoas, nos diferentes ambientes. A professora P₃E₃ relata que: “Eu fico surpresa com a capacidade dos alunos em me apresentar novas formas de abordar conteúdos, muitas vezes eles não querem copiar os apontamentos que faço no quadro alegando já estudaram assistindo vídeos, e isso é verdade, muitos deles demonstram sempre”.

O conjunto de outros professores entrevistados releva que:

Sem dúvida as redes podem propiciar uma aprendizagem colaborativa. Temos que olhar o que os alunos têm a contribuir com a gente. Tem alunos que sozinhos já despertam conhecimentos para algumas áreas como humanas. As tecnologias aqui na escola são bem-vindas por esse motivo, os alunos são autores do que precisam aprender (P₄E₄).

Sim, os alunos aqui têm e-mail coletivo e redes sociais coletivas e eles trocam informações, matérias. Acredito que isso seja bastante interativo (P₅E₄).

Com certeza, principalmente pela interação nos grupos, postagens de materiais que venha beneficiar a todos e a participação dos mesmos na busca de ajudar uns aos outros no que tange alguns conteúdos. Acredito que a função das redes sociais é a conexão, sendo assim, essa relação entre os mesmos na rede possibilita a construção de saberes (P₆E₅).

As concepções desses três últimos professores nos demonstram outro cenário se compararmos com os dois primeiros professores apresentados. Os mesmos não apresentaram a falta de recursos como limitadores do trabalho na escola, até porque como já relatado ao longo dessa discussão, essas escolas apresentam maior acesso aos recursos digitais.

Para o professor P₄E₄ a construção coletiva de saberes acontece não só na relação dos alunos-aluno por meio das redes digitais. Os professores também são influenciados com essas relações via *Web*, estreitando os laços entre professor-aluno, professor-professor e havendo uma troca mutua de conhecimentos do senso comum ao científico. As redes sociais e correios eletrônicos são os principais instrumentos utilizados para que as articulações aconteçam.

(IN) CONCLUSÃO: EM BUSCA DE NOVAS RESPOSTAS E DESAFIOS

Por meio de todas as análises, panoramas de certezas e incertezas quanto à utilização das redes digitais no ensino de geografia, foi possível concluir que os professores das escolas técnicas estaduais utilizam as redes digitais no processo de ensino e aprendizagem, tanto no planejamento, quanto na sala de aula, conseguindo superar algumas fragilidades que o ensino público apresenta como a falta de recurso, de estruturas físicas e principalmente tecnológicas em sala de aula.

As inúmeras realidades aqui apresentadas, tanto na prática dos professores quanto no que o sistema educacional tem nos revelado que é possível construir um ensino mais interativo em que os alunos sejam os autores da sua própria aprendizagem. As redes digitais e sociais não são a solução dos problemas que enfrentamos quanto às defasagens no ensino, mas podem ser um dos meios facilitadores para apropriação de conteúdo, construção de atividades coletivas e maior conectividade entre os agentes que estão dispostos a colaborar com o processo de construção do conhecimento.

Formar professores para que executem um trabalho contextualizado com as diversas realidades e teoricamente mais crítico-reflexivo é cada vez mais urgente, visto que, a sociedade tida como tecnológica tem marginalizado os indivíduos que não se apropriam das tecnologias digitais a favor de suas atividades. Esse panorama não pode ocorrer com a educação, pois ela é a base para a construção da cidadania nos indivíduos, além de estimular a intelectualidade, habilidades, entre outros.

A escola conectada não é uma proposta para o futuro, mais uma realidade que invade inúmeras instituições e se materializa por meio dos dispositivos móveis digitais. Saber como

utilizar esses dispositivos na construção de aprendizagem geográfica exige do professor uma reflexão quanto a sua prática e há novas metodologias necessárias para que isso ocorra. O diálogo com os alunos também é importante, pois muitos deles apresentam habilidades que podem facilitar e enriquecer o trabalho coletivo na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**; tradução Maria Luiza X de A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DIMANTAS, H. **Linkania: uma teoria de redes**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

GOMEZ, M. V. **Educação em Rede: Uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEMOS, A. **Cultura das Redes: Ciberensaios para o século XXI**. Salvador: Editora UFBA, 2002.

LIMA, L. S.; FERRAZ, C. K. S.; MATOS, S. M. Currículo: dimensões e perspectivas. In: CEARÁ. **Abrindo Trilhas para os Saberes: formação humana, cultura e diversidade**. Francisco Kennedy da Silva Santos (org.). Fortaleza: SEDUC, 2009. 395p.

MENDES, E. Revisão crítica do currículo integrado às tecnologias computacionais. **Ciências & Cognição**, V. 13, p. 263-279, 2008.

MORAES, F. D. Ciberespaço entre as redes e o espaço geográfico: algumas considerações teóricas. **Revista Caminhos de Geografia**. V 14, n. 47, Uberlândia, p. 139–149, Set/2013.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015**. Regulamento de utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas.

PIRES, H. F. As Revistas Eletrônicas Brasileiras e Difusão do Conhecimento nos Programas de Pós-graduação em Geografia. In: **X Enanpege**, 2013, Campinas: UFGD, 2013. v. 2. p. 4467-4478.

SANTOS, M. F.; BOTELHO L. A. V. As redes digitais como contribuição para a aprendizagem geográfica: mediação, mobilização e interatividade. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 4-16, jan./jun. 2016.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, F. K. S.; SANTOS, M. F. Educação geográfica e ciberespaço: convergência entre o conhecimento e as redes. **Revista de Geografia (Recife)**, V. 34, No. 1, 2017.

SETTE, S. S.; AGUIAR, M. A. S.; ANGEIRAS, M. F. D. Educação cidadã, mídias e formação de professores. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 79, p. 91-103, jan. 2009.

THOMAZ, D. Do livro didático ao aluno: transposição didática na aula de matemática do ensino médio diurno e noturno. **Dissertação (Mestrado)**- Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na Educação. In: ALMEIDA, E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Org.). **Cenários de inovação para educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

*Rafaela Giseli da Silva
rafaela.silva91@hotmail.com*

*Bruno Cezar de Souza Alves
bruno_cez@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, é muito comum o uso de recursos tecnológicos para realizar as atividades do nosso dia a dia. Desde o computador que se usa no ambiente de trabalho, até o caixa eletrônico do banco, é quase impossível não utilizar a tecnologia no mundo globalizado ao qual estamos inseridos. No contexto educacional, as novas tecnologias podem ser um recurso metodológico de ensino que auxiliam os professores na sala de aula, como por exemplo, uma atividade realizada de forma dinâmica com auxílio de um retroprojetor, onde o professor pode mostrar aos alunos vídeos, fotos, documentários, deixando a aula mais dinâmica e o aprendizado mais significativo.

Diante dessa perspectiva educacional, as novas tecnologias podem ser um recurso facilitador do aprendizado, para atender as necessidades de todos os alunos, tendo em vista que, com o avanço tecnológico que estamos vivenciando nos dias atuais, porque não utilizar essas ferramentas para auxiliar professores e alunos na sala de aula, especificamente nas aulas de Geografia da educação básica, com um olhar inclusivo para os alunos que precisam de um auxílio educacional seja por uma deficiência física ou intelectual, onde os mesmos participem das aulas sem que se sintam segregados.

Portanto, é importante ressaltar que os alunos que possuem algum tipo de deficiência devem ser inseridos no ensino regular e terem a ajuda de um profissional capacitado do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para auxiliar o professor na sala de aula, mostrando a importância que a interação dos alunos é fundamental na construção do conhecimento. Também é importante que os professores busquem uma formação continuada, onde sempre estejam buscando cursos e aperfeiçoamentos que venham auxiliar as práticas pedagógicas, observando as limitações e fragilidades do ensino de Geografia relacionados a educação inclusiva, para que dessa maneira possam desenvolver melhorias no aprendizado.

Diante do contexto social que estamos vivendo, onde há reivindicação de direitos

sociais, temáticas como essa devem ser abordadas pois, a educação inclusiva é lei, e a escola tem o dever de aceitar o aluno com deficiência, seja ela física ou intelectual. Portanto, é necessário saber se os professores estão realmente preparados para lidar com crianças e jovens deficientes, assim como auxiliá-los na aprendizagem e no desenvolvimento social desses alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) diz que a Educação Especial é entendida como: “Modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ou seja, é importante que não haja a segregação dos alunos e eles possam interagir com os demais alunos.

AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pessoas que possuem algum tipo de deficiência seja, intelectual ou física, necessitam ser incluídas nas salas de aula com os demais alunos, tendo direito assim, a uma educação de qualidade sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito pois, é através da educação que o ser humano desenvolve suas habilidades e passam a enxergar e respeitar o seu semelhante e as características individuais de cada um.

Porém, é preciso observar a maneira como os professores ministram as aulas, e quais recursos didáticos ele utilizam para contribuir no ensino-aprendizagem desses alunos. Além de ter uma leitura de mundo ao qual esse alunado estar inserido estando atento a realidade dos mesmos, para assim, poder ter uma educação que realmente possa ser chamada de inclusiva.

Ante o exposto, a presente proposição tratará a seguinte problemática: De que maneira os professores podem utilizar as novas tecnologias para auxiliar alunos com necessidades especiais nas aulas de Geografia?

No primeiro momento podemos destacar que as tecnologias fazem parte do nosso dia-a-dia, pois a todo momento estamos utilizando esses equipamentos para auxiliar nossas atividades então, porque não utilizá-las em prol da melhoria na educação de crianças e jovens? Se o computador que é a ferramenta tecnológica mais utilizada nos dias de hoje ajuda a realizar muitas de nossas tarefas, outras ferramentas podem auxiliar alunos a aprender conteúdos de Geografia, como por exemplo: mapas 3d para deficientes visuais analisarem os elementos da paisagem, retroprojetores para os alunos assistirem vídeos ou animações relacionadas a temática abordada na aula, imagens presentes no livro didático podem ser projetadas com melhor visualização, e dessa maneira os alunos podem interagir uns com os

outros e compartilhar o conhecimento abordado pelo professor.

Diante da nova perspectiva educacional é imprescindível que alunos com necessidades especiais fiquem a mercê de uma educação inclusiva, pois os mesmos necessitam de familiarização com outros alunos para desenvolver sua capacidade, seja ela, cognitiva ou física. O dia a dia com os colegas de sala de aula é importante no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolver dessa criança. Segundo Mantoan (1997) apud Reis e Ross (2008, p.09), desde de sempre a meta da educação inclusiva é não deixar ninguém fora do ensino, portanto, o mesmo cita da seguinte forma o objetivo da inclusão:

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.

Nesse sentido, compreender os avanços educacionais no âmbito escolar vem se tornando papel crucial na luta da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o art. 26 deixa explícito que "toda pessoa tem direito a instrução", já no art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988 remete ao Estado o dever com a educação, que será efetivado mediante garantia explícita, reforçando ainda mais o contexto o inciso III do mesmo artigo, deixa bastante claro trazendo que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino. Diante das prerrogativas que asseguram o direito de inclusão a todos explícitos nos Direitos Humanos e na Constituição brasileira, se posta em prática efetivamente, tende-se a construir uma sociedade mais justa, mais equilibrada e com menos desigualdades.

Assim, a educação tem papel fundamental em tal assunto, pois a partir que o homem começa a se relacionar em um ambiente com outras pessoas, ele passa a desenvolver-se cada vez mais, aumentando suas competências e habilidades, enfrentando os obstáculos impostas pelos conflitos existentes em cada dia.

Importante salientar que diante do processo educativo é fundamental na perspectiva de inclusão na educação a formação do professor (das Ciências Geográficas), pois, os mesmos precisam ter uma formação acadêmica ao qual saiam preparados para lidar com as demais adversidades enfrentadas em uma sala de aula. Podemos observar logo em seguida, que Kennedy (2011, p. 19) explicita bem a relação currículo-professor:

Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente. A capacidade intelectual do docente e a forma como o abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam.

Para que dê certo a formação do professor é importante levar em consideração os elementos que compõem o ensino e a aprendizagem. Para quem ensinar? O que ensinar? E a partir daí analisar os resultados desse ensino-aprendizagem. Esse, que por sua vez deve estar atrelado diante do atual século acerca dos novos aparatos tecnológicos inseridos no ensino da disciplina de Geografia.

A importância desse desenvolvimento é tanto social quanto cultural no meio ao qual a criança está inserida, assim, aos poucos ela vai atribuindo significações, pois, de acordo com Vygotsky (2000) apud Júnior e Martins (2017, p.951), "O desenvolvimento cultural é o contato direto com artefatos físicos (material) e são portadores dessa significação. Significar é encontrar para cada coisa o signo que representa para si e para os outros, é, portanto, uma produção social." Assim, a tecnologia veio para contribuir de forma significativa a educação inclusiva nas aulas de Geografia, pois aprender essa disciplina é indispensável para compreender a sociedade em qualquer esfera.

Parafrazeando Berch (2013, p.02), compreende-se que a tecnologia é uma forma de tornar mais fácil a aprendizagem para as pessoas sem deficiência, já para as que possuem, a tecnologia torna-se possível a aprendizagem e a inserção de inclusão dessas pessoas na educação.

Num sentido amplo percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Sem nos apercebermos utilizamos constantemente ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e, num senso geral, são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas.

Portanto, o presente trabalho tem como proposta levar a Tecnologia Assistiva para dentro das escolas municipais da cidade do Recife-PE. Utilizando todos os recursos e serviços que podem contribuir em salas multifuncionais, com o apoio além dos professores, mais também, dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, proporcionando a possibilidade de uma educação de qualidade.

COMO INSERIR AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Dentro da sala de aula, muitas vezes é necessário que o professor utilize várias metodologias a fim de que os alunos compreendam e tenham prazer em aprender os assuntos abordados. É necessário que haja um rompimento do modelo tradicional de ensino, onde muitas vezes apenas as aulas explicativas do conteúdo e escrita no quadro não são suficientes para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Gonçalves e Gonçalves afirmam que:

Diante dessa e de outras circunstâncias, os professores têm que investir na sua carreira docente, para quebrar essas barreiras, criando então um fio condutor de suas aulas com o mundo globalizado, com divergentes tecnologias interativas, através de uma prática pedagógica que possibilite aprendizagens significativas. (GONÇALVES E GONÇALVES, 2010, p. 1)

Ou seja, os professores devem estar em constante atualização as novas metodologias de ensino, e ao inserir recursos tecnológicos nas aulas para auxiliar alunos com necessidades especiais pode ser um ótimo instrumento mediático. A prefeitura Municipal do Recife-PE, conta com uma cartilha, desenvolvida em 2015, e traz a política municipal de ensino da cidade, voltada para a educação inclusiva. Segundo a cartilha:

O documento foi concebido com o objetivo de implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade. (POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: Educação Inclusiva – Múltiplos Olhares, 2015, p. 14)

A cartilha foi desenvolvida com um olhar para as diversas áreas do conhecimento, trazendo um debate acerca de diversos assuntos relacionados a educação inclusiva. A análise desta cartilha será a primeira etapa na metodologia deste trabalho, verificando quais os projetos relacionados ao uso de tecnologias estão sendo implantados nas escolas municipais do Recife-PE. A partir desta análise, trazer para as aulas de Geografia esses recursos como aparato ao professor e os alunos.

Dentre as diversas formas de utilizar as tecnologias nas aulas de Geografia tanto para auxiliar alunos portadores de necessidades especiais, quanto a toda comunidade escolar, posso citar: mapas em alto relevo, fazendo os alunos interpretarem os rios, as formas de relevo, como está organizada a paisagem, etc. O uso de vídeos com o recurso de legenda em libras

para alunos surdos, trazendo a ludicidade da imagem em movimento, que prende a atenção dos alunos e faz com que eles se interessem pela aula; Jogos digitais com temas geográficos, onde através da brincadeira há o aprendizado, entre outros recursos que o professor possa utilizar.

Esses recursos podem ser inseridos através da participação de toda comunidade escolar, desde os pais dos alunos, os professores, alunos e funcionários em geral. O objetivo é analisar como seria realizada a instalação dos recursos e quais seriam melhores adaptados para a realidade dos alunos.

METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

O trabalho será realizado em 3 etapas: a primeira será por meio de pesquisa e levantamento bibliográfico e documental sobre a educação inclusiva na Cidade do Recife-PE. O embasamento teórico do texto pode ser transcorrido analisando o documento POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: Educação Inclusiva - Múltiplos Olhares (2015). A segunda etapa será visitar as escolas municipais do Recife-PE, para realizar uma análise de sua estrutura física, e se a mesma possui recursos adequados que garantam o aprendizado dos alunos com necessidades especiais ou não. Será verificado também, se os alunos estão inseridos em salas de aula regulares e com acompanhamento de um profissional do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Por último, será realizado um levantamento dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, e se estes são utilizados pelos alunos e professores nas aulas de Geografia. Dentre os recursos podemos citar por exemplo: computadores adaptados a qualquer tipo de deficiência; livros didáticos e mapas em auto relevo que possam auxiliar alunos com baixa visão ou cegos, jogos digitais educativos, projetores, salas multifuncionais, entre outros.

RESULTADOS ESPERADOS

É importante lembrar que as escolas em geral são regidas por leis já previstas em documentos, garantindo assim o acesso à educação a toda população, independentemente de necessidade especial ou não. Nessa perspectiva, cabe a escola auxiliar os alunos com ou sem deficiência, e as novas tecnologias servirão como um aparato no aprendizado dos alunos. Para isso, a adaptação desses recursos é imprescindível, contribuindo desta maneira para a

participação, e principalmente o aprendizado dos alunos.

A partir do desenvolvimento deste trabalho, espera-se que ele possa contribuir para a implantação ou melhoria de uma educação inclusiva adequada para os alunos, principalmente nas escolas localizadas no município de Recife-PE, e as escolas que já trabalham com tecnologias auxiliando o aprendizado, possam aprimorar seus recursos em todas as disciplinas, inclusive nas aulas de Geografia.

Vale salientar, que o mais importante no desenvolvimento de atividades com os alunos utilizando os novos recursos tecnológicos a favor da educação, é que todos aprendam o conteúdo de forma significativa e participem das atividades propostas, onde a interação entre eles é fundamental, mostrando dessa maneira que independente da deficiência, é possível o aprendizado em uma turma de ensino regular, não sendo necessária a segregação desses alunos a turmas até então chamadas de “especiais”.

Portanto, o uso das novas tecnologias numa perspectiva inclusiva, pode ser uma ótima ferramenta para o professor trabalhar os assuntos relacionados aos conteúdos geográficos, seja como complemento da aula, ou até mesmo para explicar o assunto de maneira que todos compreendam. Sabe-se que incluir novas práticas de ensino não é uma tarefa fácil, pois muitas escolas carecem de materiais inclusivos, e essas tecnologias devem ser vistas como instrumento didático e não apenas para transmitir informações.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <www.Assistiva.com.br/Introdução_Tecnologia_assistiva_pdf> Acesso em: Março de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, 1948. Disponível <www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf > Acesso em: Março de 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em Julho de 2018.

GONÇALVES, Édila Naly da Silva; GONÇALVES, Francisco Ednardo. **A utilização de recursos audiovisuais nas aulas de Geografia**. CONNEPI, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index/php/CONNEPI2010/paper/viewFile/1917/968>>. Acesso em: Agosto de 2018.

JUNIOR, Luiz Martins; MARTINS Rosa Elisabete Miltz Wypczynski. **O uso das tecnologias assistivas: interfaces digitais e geografia**. PUCRS, 2017. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao->

inclusiva/assets/artigos/eixo-8/completo-8.pdf> Acesso em Março de 2018.

KENNEDY, Francisco Kennedy Silva dos Santos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior.** (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2011, 289p.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Educação inclusiva: múltiplos olhares** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015. 104 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5).

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de ensino da rede municipal do Recife: Educação inclusiva- Múltiplos olhares, 2015. 106 p. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/EducacaoInclusiva.pdf>. Acesso em: Julho de 2018.

REIS, Rosângela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular.** Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf> > Acesso em: Março em 2018.

O USO DE JOGOS DIGITAIS NA GEOGRAFIA: A GG (GOOD GAME – BOA JOGADA) NA APRENDIZAGEM

*Renan Felipe Silva da Costa
rennanphelipe@outlook.com*

*Anita Carolina Barbosa da Silva
anitacarolinabarbosasilva@gmail.com*

INTRODUÇÃO

A interação com novas tecnologias é cada vez mais presente na rotina das novas gerações. Os indivíduos em idade de formação escolar, atualmente, possuem grande afinidade com aparatos tecnológicos, quase que em tempo integral. Compreender as formas de relações que se estabelecem entre estes e os recursos da cultura ciber, se faz importante no processo de inclusão destes na aprendizagem. Neste trabalho se busca um panorama da interação que os jogos digitais podem ter na aprendizagem da geografia na educação básica.

Como observa Lévy (1996, p. 7), “[...] na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo”. Nesse sentido se torna essencial a técnica do profissional de educação e do educando, afim de usar as novas tecnologias. Os jogos digitais no ensino da geografia, podem levar o estudante para uma esfera real, daquilo que antes só se imaginava, sendo possível ainda a experiência de vivência virtual de um determinado espaço. Se transcende o abstrato, mesmo não sendo tangível a virtualidade, há uma extensão do indivíduo de forma natural para os espaços cibernéticos, visto que esse se constitui em parte natural na vida de maior parte dos alunos.

Introduzir os estudantes nessa nova esfera é parte do processo de orientação que deve ser dada a estes, pelo professor. Segundo Arendt (1966), o docente tem como responsabilidade apresentar aos educandos o novo mundo, e, que seja feito isto de maneira reflexiva, afim de promover uma consciência crítica acerca dessa nova vivência. Porém para que o profissional esteja confortável em desenvolver tal trabalho junto a seus educandos, este precisa ter sido basicamente preparado para tal. A ausência de disciplinas que envolvam a utilização de tecnologias em sala de aula e pouca discussão sobre a temática gera um afastamento das tecnologias por parte dos professores quando atuantes em sua área (AVRITZER, 2006).

A partir destes pressupostos notamos que a presença de uma grade curricular que dê atenção especial para o ensino da geografia por meio de tecnologias é fundamental para a formação de um professor mais preparado, pois a segurança gerada permitirá que este desenvolva de forma criativa formas de correlacionar os jogos digitais com a aprendizagem da ciência geográfica. Por fim, tornar essa relação mais presente, pode fazer com que os estudantes se sintam mais envolvidos durante as aulas e eles mesmos possam questionar o que fazem no espaço virtual, através de um interesse criado durante sua formação básica.

A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NO CIBERESPAÇO: DA FORMAÇÃO DOCENTE À SALA DE AULA

Os registros dos conhecimentos e experiências dos humanos começaram muito antes da tão usada literatura impressa (em papel industrial), estes tiveram início segundo os historiadores com as pinturas rupestres nas paredes das cavernas e com o passar do tempo, por meio de outras as descobertas e organizações dos povos passaram para outros meios de registrar como os papiros produzidos pelos egípcios, por volta de 3.700 a.C, a partir do caule de uma planta da família das *cyperaceas*, a *Cyperus papyrus*. O papel que conhecemos, em nosso uso na contemporaneidade, tem seu surgimento datado por volta de 105 d.C. (século II) na China, e historiadores atribuem o feito ao chinês Ts'aiLun. Para que fossem usados tais utensílios nas civilizações que os criaram, esses objetos com finalidade de documentar conhecimentos, precisavam de técnicas e práticas em suas confecções e aprimoramentos. Era necessário que os indivíduos fossem instruídos ao modo de uso desses aparatos para que pudessem documentar e construir algo que ficasse para as próximas gerações.

Com os equipamentos da Cibercultura as intencionalidades eram as mesmas para com as quais surgiram os documentos em civilizações anteriores. O uso de Computadores (Desktops), Tablets, Smartphones, entre outros instrumentos, proporcionam a documentação dos povos que vivem na contemporaneidade. As relações criadas nesse contexto cibernético fundamentam-se em teorias e práticas cada vez mais específicas no universo dessa nova cultura, sendo constituídos em um único objeto diversos sistemas de registros, o que se caracteriza como a literatura eletrônica. Segundo Kenski (2012, p.47), as transformações que ocorrem por meio do uso das redes modificam as relações para com a forma de se construir os saberes, sendo colocado ainda por este autor a importância que deve ser dada a atualização por parte dos indivíduos para com as novas tecnologias, visto que estas podem potencializar seus conhecimentos e competências na vida pessoal e profissional.

O ensino da geografia durante a graduação possui características que culminam no desenvolvimento de competências do profissional desta área para com os conteúdos da ciência geográfica, afim de que o (a) mesmo (a) esteja apto a dialogar com os conhecimentos construídos no processo de formação. Os conhecimentos geográficos no ensino superior são abarcados de forma mais específica e/ou aplicada, com o debate acerca das questões da geografia em pauta durante todo o processo de formação, sendo importante também a integração de diferentes ciências no auxílio do aprendizado. A relação com a geografia ensinada pelos professores na educação básica é diferenciada da que ocorre no ensino superior. A seguir, a autora Cavalcanti (2010) faz a seguinte diferenciação:

Embora ambas analisem a realidade pela mesma perspectiva, o modo como cada uma compõe e organiza os temas de estudo é diferente. No mais, a geografia escolar é um feixe de referências - e, entre elas, está a ciência geográfica estudada nas nossas universidades. Para lecionar no Ensino Fundamental, não basta aplicá-la diretamente, nem de um modo simplificado. A disciplina tem história, estrutura e lógica próprias. Muitos professores recém-formados não têm isso claro e se sentem atormentados por não conseguir aplicar o que aprenderam na graduação (CAVALCANTI, 2010, p. 12).

Para que ocorra nas estruturas e lógicas próprias ao ensino básico, é necessário que o profissional durante sua graduação tenha trabalho e debatido com as possíveis realidades a serem encontradas no contexto escolar, levando em consideração sua preparação para desenvolver o aprendizado da geografia em situações diversas. A partir desses pressupostos, o entendimento e instrução para o uso de novas tecnologias se faz imprescindível, e para que tal ocorra é preciso que a literatura eletrônica possa ser compreendida em sua multimodalidade e multiletramentos. A partir da explanação feita por Hayles (2008, p. 20), o professor Wardrip-Fruin (2004) do Departamento de Mídia Computacional da Universidade da Califórnia, junto a sua comissão formada pela Organização Literatura Eletrônica, cujo objetivo é “promover a escrita, a publicação e a leitura de literatura em mídias de comunicação eletrônicas”, formulou a seguinte definição para: “Obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede”.

A literatura eletrônica é muito além do que apenas uma transposição de mídias, esta é associada a uma integração de várias obras. Para vivenciar essas integrações não basta o contato do professor com o estudante, tem de haver junto com este um programa de computador que garanta o acesso a construção da aprendizagem por meio do uso da

tecnologia. No ensino da Geografia o uso do computador constitui a formação do estudante no ciberespaço. Para definir este conceito, toma-se como referência o primeiro autor a utilizá-lo, Gibson (1988), em sua obra de ficção científica, o livro “Neuromancer” de 1984.

Ciberespaço. Uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações, por crianças que estão aprendendo conceitos matemáticos... uma representação gráfica de dados de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no ar não espaço da mente, aglomerados e constelações de dados. Como luzes da cidade se afastando... (GIBSON, 1988, Vol. 1, p. 69).

É importante que o professor deixe o Imaginário Social (Sartre, 1940) de que o computador irá substituí-lo, mas se trinará um diferencial no seu trabalho, pois trará para perto uma realidade de seus estudantes com o sentido de os mostrar, o quanto é necessário saber das diferenciadas experiências que este espaço virtual pode os proporcionar. Usar jogos digitais na aprendizagem da geografia pode agregar ainda mais na construção de conhecimento dessa ciência, visto que existem diversos games com representações espaciais sociopolíticas, culturais, entre outras, que, são representadas nestes.

OS GAMES NA ROTINA DOS ESTUDANTES E SUAS IMPORTÂNCIAS NA APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

Até o final do século XIX, os jogos eram associados ao entretenimento, mas com a influência de John Dewey (1944), os jogos começaram a desempenhar um papel importante na metodologia do ensino. A partir disso, foram introduzidos nas escolas devido ao fato de possuírem um grande potencial educacional. Não só eles motivam, mas auxiliam consideravelmente os alunos a desenvolverem habilidades e estratégias dentro e fora do âmbito escolar (PRENSKY, 2001).

Logo, os jogos são transformados quando são usados para fins educacionais. Ainda são jogos, mas são utilizados para um objetivo específico: aprender coisas particulares e desenvolver algumas estratégias e/ou habilidades (PRENSKY, 2001). Segundo Sastre (1997), os jogos podem melhorar as seguintes funções:

1. Desenvolvimento motor - jogos frequentemente dispõem de movimentos; eles estimulam a precisão e coordenação de movimentos e velocidade;

2. Desenvolvimento intelectual - além do movimento, os jogos também podem envolver a compreensão de como as coisas funcionam, por exemplo, na resolução de problemas e no planejamento de estratégias;

3. Desenvolvimento afetivo - a natureza ficcional dos jogos e a oportunidade de representar um papel significa que eles têm uma função indispensável no desenvolvimento afetivo do ser humano;

4. Desenvolvimento social - os jogos também são formas de se relacionar com os outros. Além de sua dimensão socializadora, sua capacidade de gerar papéis simbólicos os torna transmissores dos valores e atitudes predominantes da sociedade.

Nos últimos anos, jogos eletrônicos, computadores domésticos e internet assumiram um importante lugar na vida de crianças e adolescentes. As novas mídias estão causando grandes mudanças na natureza do ensino. A aprendizagem virtual é um elemento relevante no processo de aprendizagem nos dias atuais e o principal aspecto deste tipo de ensino é a interação do aluno com a tecnologia (GROS, 2003).

Sabe-se que a sociedade passa por momentos de transformações, estas mudanças ocorrem devido às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que aos poucos, vão se interligando a atividade educativa. Gradativamente a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, porém a adaptação das redes institucionais ao uso das TICs ainda é um desafio para alguns educadores, visto que muitos não possuem domínio das ferramentas tecnológicas (LOBO; MAIA, 2015). Segundo Hermana (2009), devido ao fato de vivermos num mundo que sofre constantes mudanças, devemos adaptar-se a uma velocidade sem precedentes e aceitar que a educação deve equipar o indivíduo com os instrumentos cognitivos necessários para lidar com esse ambiente que sempre está sofrendo transformação.

As TICs proporcionam a adaptação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula, e fornecem recursos didáticos pertinentes às diferenças e necessidades de cada aluno. As possibilidades verificadas no uso das TICs são muitas, oportunizando que o professor apresente de forma diferenciada as informações (LOBO; MAIA, 2015). Segundo Imbernón (2006, p.36),

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual, mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBERNÓN, 2006, p.36).

O mundo dos jogos constitui o recurso multimídia mais interativo em nossa cultura hoje, tendo em vista seu amplo potencial para alcançar, motivar e envolver os alunos, no qual ganham acesso ao mundo da cultura digital por meio desses jogos digitais. Existe uma grande lacuna entre o modo como as pessoas aprendem e a maneira pela qual gerações abordam informação e conhecimento. No entanto, no ambiente educacional formal as novas mídias ainda estão sub-representadas, pois o desafio para os educadores é configurar maneiras de usar essa mudança para melhorar a compreensão, mantendo a riqueza de informações no novo contexto (EGNATOFF, 1998).

O estudo de Greenfield et al. (1994), sobre os limites e potencial dos videogames, obteve resultados que refletem que a maioria dos professores tem uma visão muito positiva dos jogos, enfatizando a influência do uso de videogames na melhoria estratégias e procedimentos dos alunos. O interesse não está focado em aprender um assunto específico, mas sobre a capacidade do instrumento de desenvolver a aprendizagem em geral.

Outras conclusões desse estudo são que os videogames auxiliam no desenvolvimento de estratégias para a leitura de imagens tridimensionais; ajudam a desenvolver o aprendizado por meio da observação e do experimento de hipóteses; expandem a compreensão das simulações científicas; e, amplificam as estratégias de atenção paralela amplificam as estratégias de atenção paralela (GREENFIELD et al., 1994).

A Geografia é a ciência que estuda e analisa o espaço e, como uma questão de educação, permite ao aluno ser percebido como participante dos estudos espaciais. Assim, tem como um dos objetivos o despertar da análise crítica e analítica do aluno como cidadão, bem como fornecer informações para o entendimento da ocupação, poder e exploração humana no espaço. Nesse sentido, atualmente, o conteúdo geográfico que é ensinado aos alunos, não inclui em seu discurso um visão crítica da realidade, proporcionando então, um conteúdo desinteressante para muitos estudantes (BRAGA, 2011)

Essa análise da ciência geográfica foi construída e está no ensino da Geografia brasileira até os dias atuais, pois, por muito tempo, foi historicamente desprezado seu verdadeiro papel social como ferramenta de treinamento de matérias críticas e analíticas de seu espaço social (LACOSTE, 1989).

Os jogos sempre foram mecanismos eficazes para ensinar, de maneira divertida, vários assuntos em sala de aula, pois as atividades com caráter mais divertido atraem a atenção dos alunos, proporcionando uma visão crítica em relação a sua realidade, e tornam-se ferramentas importantes para ensino e compreensão, principalmente sobre o espaço geográfico. O

professor pode recorrer ao uso de metodologias distintas, envolvendo jogos interativos para a dinamização da sala de aula. À vista disso, não obrigatoriamente os jogos devem ter conexão direta com o uso de computadores, mas devem estar associados ao tema e a metodologia escolhida, afim de facilitar o processo de ensino aprendizagem (SILVA, 2015).

“GEOGAMES”: JOGOS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

O uso de jogos como práticas metodológicas é utilizado pelos professores na sala de aula há muito tempo atrás. No ensino da Geografia, essa prática auxilia para a explicação da localização e dos fenômenos que se acontecem na superfície da Terra, e também possibilita ao aluno um melhor entendimento sobre estratégias geográficas. Com o passar do tempo, a forma lúdica de trabalhar com os jogos interativos no ensino de geografia foi potencializada (SILVA, 2015).

Como exemplo de jogos digitais que tem estratégias geográficas sendo seu principal foco, pode-se destacar Batalha Naval, jogo antigo e popular em quase todo o mundo. A partir dele, o objetivo é que os alunos compreendam o conteúdo Coordenadas Geográficas, cuja função é indicar a localização de qualquer ponto no planeta. A correlação entre o jogo e as coordenadas geográficas é que as linhas representam os paralelos, as colunas os meridianos, e os códigos às coordenadas geográficas inseridas nos mapas (SILVA; RAMALHO; OLIVEIRA, 2016). A Figura 1 apresenta a interface do jogo,

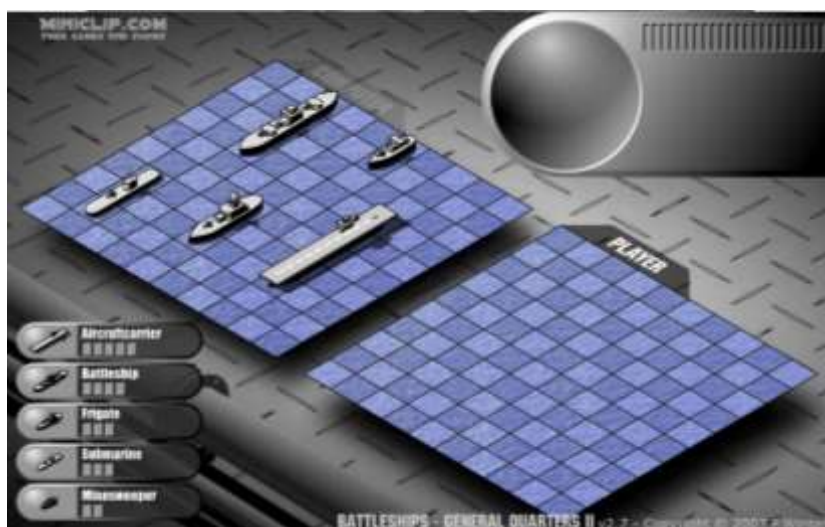


Figura 1: Tela do jogo Batalha Naval online. Fonte: <http://migre.me/iM491>

Outro jogo bastante popular e que demonstra a importância do conhecimento

geográfico para o seu manuseio é o Simcity, jogo que retrata um simulador de gerenciamento de cidades. Nesse caso, os alunos assumem o papel do prefeito e urbanista de uma cidade fictícia, tendo como objetivo principal delimitar áreas de habitação residencial, comércio e indústria, tomando as devidas precauções no que se refere ao abastecimento de energia e água potável, com a construção de usinas energéticas e redes de abastecimento e tratamento de água. Concomitantemente, tendo atenção para as questões de impacto ambiental, poluição, recolhimento de impostos, satisfação popular etc. A partir disso, os alunos passam a ter uma maior percepção dos elementos que formam uma cidade, compreendendo melhor a dinâmica do espaço urbano (MELO, 2016). A Figura 2 apresenta a interface do jogo.

Apresentando o slogan “Vamos explorar o mundo!”, o GeoGuessr é um outro jogo, bastante desafiador, que utiliza usa o Google Maps e o Street View para criar desafios geográficos. O jogo acontece em cinco rodadas, em cada uma delas, o site apresenta a visão panorâmica em 360° de algum lugar do mundo captada pelo Google Street View. O objetivo é que o jogador descubra onde está e marque a localização no Google Maps, ou seja, quanto mais próximo das coordenadas reais ele chegar, mais pontos ganha. A imagem apresentada no GeoGuessr permite que o jogador explore o lugar, “andando” pelo cenário e se aproximando de detalhes, possibilitando assim, um teste do conhecimento do usuário sobre geografia e seus diversos aspectos: culturais, ambientais, econômicos, sociais etc.



Figura 2: Visualização de uma cidade. Fonte: Google Imagens, 2018.

Depois de explorar o ambiente, o usuário clica no mapa no canto direito da tela e pode ir dando zoom até marcar seu palpite em um lugar preciso. O site automaticamente calcula a distância do ponto certo até o ponto marcado pelo usuário. Após as cinco rodadas, o site

apresenta a pontuação final e o jogador pode visualizar um mapa com todos os seus palpites (GIRGIN, 2017). A Figura 3 apresenta aspectos da interface do jogo.



Figura 3: Tela do jogo GeoGuessr online. Fonte: <https://geoguessr.com/#>, 2018.

Outro jogo que demonstra a importância do conhecimento geográfico para o seu manuseio é o WAR (cuja tradução em português significa GUERRA), em que os jogadores disputam os territórios em um mapa-mundi. Neste jogo, cada participante deve ocupar o território inimigo, utilizando-se para isso de seus exércitos, que atacam os exércitos inimigos (RIBEIRO, 2010). A Figura 4 apresenta a interface do jogo.



Figura 4: Tela do jogo WAR online. Fonte: <http://growgames.com.br/Jogos/War>

Assim como este jogo, existem outros cuja a base cartográfica está apoiado no mapa-

mundi convencional, que mostra os oceanos, continente e outras características do espaço geográfico. Logo, visto que muitos jogos demandam do uso da imaginação humana, os detalhes mostrados por eles que não são reais devem ser explicados, e as principais características do ambiente do jogo devem ser destacadas e discutidas criticamente, juntamente com as características naturais e socioeconômicas dos continentes e países conforme a realidade dos mesmos. Portanto, objetivo de levar os jogos digitais para a sala de aula, não é transforma-los no principal objeto de estudo naquele meio, mas tornar uma ferramenta na construção do conhecimento geográfico (SILVA, 2015).

Outros meios digitais podem ser transformadas em jogos interativos, por exemplo o Google Earth. Estudos de Moura (2009), usar o Google Earth (Figura 5) como uma ferramenta de ensino, é necessário o conhecimento prévio de suas funções pelo educador, pois esta ferramenta permite aos usuários analisar os mais diversos locais do planeta, observando a partir de imagens de sensoriamento remoto.



Figura 5: Tela do Google Earth online. Fonte: <https://earth.google.com/web/>, 2018.

Segundo Moura (2009, p.6, apud TANAN, 2016, p. 5), com o uso do Google Earth é viável,

[...] a visualização de fenômenos geográficos de qualquer parte do mundo. As fotografias, feitas a partir de satélites, tornam a visualização quase que concreta, o que pode auxiliar a aprendizagem da Geografia e a efetivação do uso da linguagem cartográfica. A ferramenta permite o uso de coordenadas geográficas na busca de localidades e possibilita o trabalho com localizações, uma das características do ensino da Geografia (MOURA,

2009, p.6, apud TANAN, 2016, p. 5).

É essencial ressaltar que existem variadas ferramentas e atividades direcionadas à otimização das práticas de ensino, que atraem cada vez mais os alunos a aprender praticando em ambiente computacional, saindo do ambiente “estático” oferecido pelos livros didáticos. Dessa maneira, é necessário reconhecer que os jogos digitais são importantes ferramentas de difusão de informações e tem grandes possibilidades de ser uma das principais ferramentas de divulgação das informações geográficas no processo de ensino aprendizagem (SILVA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao processo de ensino aprendizagem na Educação Geográfica, atualmente, grande parte dos alunos apresentam diversas dificuldades em entender os conceitos trabalhados em sala de aula, pois não conseguem transpor para sua realidade. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o docente deve evitar as aulas tradicionais, fazendo uso de recursos didáticos que estimulem os alunos. Logo, o uso de recursos digitais na sala de aula torna o ensino dos conceitos geográficos mais eficientes e com maior valor pedagógico e educativo, justamente por tratar-se de aproximar o ensino da Ciência Geográfica às demandas presentes na sociedade atual, na qual está cada vez mais desenvolvida cientificamente e tecnologicamente, estimula assim, o raciocínio e a construção dos conceitos da Geografia de forma lúdica.

Além de desenvolver habilidades, criatividade, espontaneidade e prazer em aprender, os jogos digitais tiram a tensão do aluno, gerando assim, o desenvolvimento das atividades escolares não como uma obrigação, mas como conteúdo importante para sua formação. No ensino de Geografia, as atividades lúdicas devem tratar de questões e fatores das suas diversas áreas, que exerçam influência sobre a população de um modo geral.

À vista disso, é nítido que empregando o jogo ao conteúdo adequado, os alunos trabalharão em situações desafiadoras e motivadoras, criando a alternativa de vivenciar na geografia determinado processo ou acontecimento, a evolução da paisagem, de conhecer diferentes culturais e povos, além de causar uma aproximação maior na relação professor-aluno. Todos esses conhecimentos passados ao aluno no ensino aprendizagem da ciência geográfica, provoca uma organização de ideias, recriando os variados processos e situações no espaço geográfico que ocorrem gradativamente.

Tendo em vista que o geógrafo "não consegue" reproduzir no laboratório os fatos e fenômenos que estuda, o reproduzem recorrendo à realidade. Portanto, diante do desenvolvimento da atividade com o jogo digital, observou-se que a partir do mesmo é possível encontrar variados aspectos que fazem parte do conhecimento geográfico, obtendo uma maior prática dos alunos com relação ao jogo digital enquanto recurso lúdico inseridos nas aulas de Geografia, possibilitando então uma visão mais sistemática por parte dos aprendizes sobre as dinâmicas que estão presente no espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. Ação, fundação e autoridade em Hannah Arendt. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 68, p.147-167, 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64452006000300006>.

BRAGA, Ramon de Oliveira Bieco. Algumas práticas de ensino em Geografia. In: **X Congresso Nacional De Educação: EDUCERE**, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2011, Paraná. Curitiba: 2011. p. 1 - 9. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5434_3724.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

EGNATOFF, William J.. Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. **Education And Information Technologies**, Massachusetts, v. 4, n. 2, p.203-205, out. 1999. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1009656102475>.

GIBSON, Willian. **Neuromancer**. Editora Gradiva – 1988.

GIRGIN, Mustafa. Use of Games in Education: GeoGuessr in Geography Course. **International Technology And Education Journal**, Turquia, v. 1, n. 1, p.1-6, dez. 2017. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581261.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

GREENFIELD, Patricia M. et al. Cognitive socialization by computer games in two cultures: Inductive discovery or mastery of an iconic code?. **Journal Of Applied Developmental Psychology**, Connecticut, v. 15, n. 1, p.59-85, jan. 1994. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90006-x](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(94)90006-x).

GROS, Begoña. The impact of games in education. **First Monday**. Barcelona, p. 1-21. 23 jun. 2003. Disponível em: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/issue/view/159>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

HAYLES, N. Katherine. **Electronic Literature: New Horizons for the Literary**. Editora

HERMANA, Luis Ángel Fernández. Alfabetización digital obligatoria. **Revista En.red.ando**, Buenos Aires, n. 251, 23 jan. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 128 p.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 8, p.57-71, jun./ago. 1998.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso Serve, Em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1989.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. 34. ed. São Paulo: 1996. 157 p.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, Minas Gerais, v. 25, n. 44, p.16-26, maio 2015.

MELO, Flauber Nunes Vieira de. USO DA TECNOLOGIA DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA. In: **V Colóquio Brasileiro Educação Na Sociedade Contemporânea**, 2016, Paraíba. Campina Grande: 2016. p. 1 - 12.

MOURA, Leda Maria Corrêa. Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia: os mapas e Atlas digitais na sala de aula. **Dia a Dia Educação**, Paraná, p.1-18, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1017-4.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PRENSKY, Marc. The Digital Game-Based Learning Revolution. In: PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Nova York: Paragon House, 2001. Cap. 1.

_____, Marc. The Games Generations: How Learners Have Changed. In: PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. New York: Paragon House, 2001. Cap. 2.

RIBEIRO, Filipe Giuseppe dal Bo. **A Nova Geografia Militar: Logística, estratégia e inteligência**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SARTRE, Jean- Paul. **L'imaginaire**. France: Gallimard, 1940. 234 p.

SASTRE, Ana María Calvo. **Ocio en los noventa: videojuegos. Estudio sobre la incidencia de los videojuegos en los jóvenes de Mallorca**. 1997. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Psicología, Universitat de Les Illes Balears, Espanha, 1997.

SILVA, Christian Nunes da. Interactive Digital Games for Geography Teaching and Understanding Geographical Space. **Creative Education**, Estados Unidos, v. 06, n. 07, p.692-700, maio 2015. Scientific Research Publishing, Inc., <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.67070>.

SILVA, Gercina Pereira da; RAMALHO, Thiago Henrique Gentil; OLIVEIRA, Renata

Gonçalves Lacerda. O Jogo Batalha Naval: Uma experiência no estudo do plano cartesiano. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Portugal, v. 2, n. 2, p.112-127, ago./dez. 2016.

TANAN, Karla Christiane Ribeiro. O uso do Google Earth e do Google Maps nas aulas de Geografia. In: **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos: ENG**, 2016, Sergipe. **Anais**. São Luís: 2016, p. 1 - 12. University of Notre Dame – 2008 Vol. 1.

CONCEITO DA PAISAGEM: PARA ALÉM DA VISÃO TURÍSTICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

*Roberto Leonidas Moura da Silva
roberto_moura12@yahoo.com.br*

*Andressa da Conceição Silva Leite
andressasilva1696@hotmail.com*

*Luiz Carlos da Silva Filho
luizcarloss246@gmail.com*

*Daniel Vater de Almeida
dhannyell@oi.com.br*

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido recentemente acerca do conceito de paisagem, sobretudo no âmbito do turismo, porém esse trabalho tem como principal objetivo trabalhar esse conceito numa perspectiva para além dessa ótica, ou seja, tendo em vista que para a Geografia essa seria uma importante categoria de análise. A concepção desse trabalho trata-se da necessidade de pensar como trabalhar esse conceito em sala de aula com os alunos sem empregar nesse processo uma visão meramente turística do lugar a ser discutido.

O campo de estudo se deu na cidade do Rio de Janeiro, cidade essa que comumente é vista quase sempre como sendo uma cidade turística, cartão postal do Brasil. Desse modo como o professor pode trabalhar com esses alunos o conceito de *paisagem*, nessa cidade, sem agregar a esse processo uma interpretação puramente turística do lugar?

Dessa forma, pensou-se em conceituar nesse trabalho primeiramente essa categoria de análise da Geografia, trazendo então a visão de grandes autores dessa ciência para assim dar embasamento teórico a esse trabalho. Em segundo plano, não poder-se-ia deixar de tratar como são cobrados no ensino da geografia, esse conceito, e, por fim, apresentar maneiras de se trabalhar esse conteúdo em sala de aula.

UMA ANÁLISE PARTIR DA PAISAGEM GEOGRÁFICA

Muitas discussões já forma produzidas acerca do conceito de *Paisagem*. Diversos autores/as da Ciência Geográfica (e fora dela) refletiram sobre essa categoria de análise, e trouxeram para a Geografia, grandes contribuições para se entender esse conceito tão

influyente para essa ciência. Milton Santos (1988, p. 21), vem tratar a *paisagem* da seguinte maneira:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.

A partir dessa afirmação de Santos (1988) pode-se inferir que o conceito de *Paisagem* é deveras abrangente. Dessa forma, podemos considerar *paisagem*, como tudo aquilo que se é perceptível aos sentidos, ou seja, visão, olfato, tato, audição, entre os mecanismos inerentes ao homem, que permite ao mesmo acessar determinadas informações.

Em seus estudos, Milton Santos trata ainda de como a percepção de cada indivíduo interfere na dimensão ou escala da *paisagem*. Ele afirma que:

Nossa visão depende da localização em que se está, se no chão, em um andar baixo ou alto de um edifício, num miradouro estratégico, num avião... A paisagem toma escalas diferentes e assoma diversamente aos nossos olhos, segundo onde estejamos, ampliando-se quanto mais se sobe em altura, porque desse modo desaparecem ou se atenuam os obstáculos à visão, e o horizonte vislumbrado não se rompe (SANTOS, 1988, p. 22)

Seguindo o mesmo raciocínio, a formação de cada indivíduo interfere diretamente na percepção que se tem da *paisagem*, uma vez que cada um apresenta a partir seu processo de formação, seja ele formal ou informal, características únicas em seu comportamento ou opinião. Acerca da temática, Santos nos diz:

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. Por exemplo, coisas que um arquiteto, um artista vêem, outros não podem ver ou o fazem de maneira distinta. Isso é válido, também, para profissionais com diferente formação e para o homem comum (SANTOS, 1988, p. 22)

Ao se trabalhar o conceito de *paisagem*, Santos é bem categórico ao tratar de *paisagem natural* e *paisagem artificial*, afirmando que já existiu uma *paisagem natural* e pode-se considerar que hoje esse tipo de *paisagem* é quase inexistente ou inexistente.

A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem, enquanto grosseiramente podemos dizer que a paisagem natural é aquela ainda não mudada pelo esforço humano. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais. Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no

campo de interesse da história, sendo, desse modo, social. (SANTOS, 1988, p. 23)

Para enriquecer ainda mais esse trabalho esse trabalho, trouxemos ainda as contribuições de Bertrand. O autor afirma que:

A paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução. (BERTRAND, 2004, p.141)

A partir dessa citação podemos perceber que Bertrand (2004 p. 141), discute a *paisagem* como consequência do arranjo ativo de elementos físicos, biológicos e antrópicos que se encontram em constante mudança, onde cada um desses elementos depende um do outro. Ou seja, para ele a *paisagem* está sempre em movimento e mudanças. Os elementos que são volumes, cores ... se comunicam entre si, dando assim origem a *paisagem*. Para o autor, a *paisagem* não é apenas natural, mas recebe sim a influência constante do homem.

Maximiano (2004), também entende a *paisagem* como sendo um resultado dos elementos naturais e humanos. Consequentemente, para que a *paisagem* ocorra, obrigatoriamente deve haver uma relação entre o homem (elemento antrópico), e o que Bertrand destaca sobre os elementos físicos e biológicos. O autor destaca também, assim como Bertrand, a questão do dinamismo dos elementos da *paisagem* ao longo do tempo.

Assim, como objeto do interesse da pesquisa, a paisagem pode ser entendida como o produto das interações entre elementos de origem natural e humana, em um determinado espaço. Estes elementos de paisagem organizam-se de maneira dinâmica, ao longo do tempo e do espaço. Resultam daí feições e condições também dinâmicas, diferenciadas ou repetidas, o que permite uma classificação, ao agrupar-se os arranjos similares, separando-os dos diferentes. No todo, forma-se um mosaico articulado. Este processo poderá ser tão detalhado ou amplo, quanto interesse ao observador (MAXIMIANO, 2004, p. 90).

Maximiano discute ainda a importância do *espaço* para a ciência geográfica, bem como para o estudo da *paisagem* e descreve também como essas categorias de análise da Geografia se inter-relacionam e o quão são importantes. De acordo com Maximiano (2004 p. 90), “paisagem não é o mesmo que espaço geográfico, mas pode ser compreendida como uma manifestação deste. O espaço é o objeto de estudo da geografia, enquanto a paisagem poderia ser entendida como uma medida multidimensional de compreensão de um lugar”.

A partir desses conceitos veremos a seguir como se pretende o ensinar esse conceito nas aulas de geografia, e como os professores podem trabalhar o mesmo levando em consideração a realidade de cada aluno.

O CONCEITO DE PAISAGEM NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

Seguindo um viés sobre o conceito de paisagem relacionado ao âmbito educacional podemos citar os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o intuito de orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Além disso, possuem a finalidade de direcionar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais relacionados a cada disciplina escolar, os professores inclusive podem adaptá-los às singularidades de cada local.

O PCN dos 3º e 4º ciclo do ensino fundamental voltado a disciplina de Geografia, busca nortear os professores sobre práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, para que estes possam construir compreensões novas e mais complexas referentes aos conceitos trabalhados em sala. Com isso, os alunos poderão desenvolver a capacidade de identificar e refletir sobre a relação dos conceitos estudados e o cotidiano vivenciado como maneira de compreender a relação sociedade/natureza.

Para isso, essas práticas deverão incluir os processos de observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais, que compõem a paisagem e o espaço geográfico.

Mais do que aprender a nomear fenômenos geográficos, o fundamental é que os alunos entendam que, dentro de uma extensão territorial chamada Brasil, existem diferentes lugares, e que consigam estabelecer algumas relações entre os grupos sociais, o clima, a vegetação e o relevo, sobretudo, apreciando e valorizando essa diversidade, construindo elos afetivos. Podem aprender a observar, descrever, relacionar, comparar, questionar e interpretar os diferentes aspectos geográficos das paisagens e do território (BRASIL, 1998, p. 112).

De acordo com os Parâmetros, é fundamental que o professor valorize a vivência do aluno para que o mesmo perceba que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula a sua experiência. Portanto por meio dessa interação, professores e alunos poderão procurar entender que sociedade a natureza se englobam e que constituem os elementos com os quais território, região, lugar e paisagem são construídos.

Dessa forma o ensino do conceito de paisagem vem a ser peça fundamental para essa ciência, podendo o professor fazer uso de diversas técnicas que permitam um pleno aprendizado do mesmo, uma dessas técnicas que podem e devem ser utilizadas para tal seria o uso de registros fotográficos feitos pelos alunos, a ideia seria que cada um pudesse expor em sala de aula seu ponto de vista sobre esse tema, exemplificando o que seria para cada um a paisagem de fato.

Com isso após uma breve visão e discussão acerca do conceito de *paisagem*, segundo a perspectiva desses autores supramencionados anteriormente, será então feita uma análise geográfica, construída a partir de algumas *paisagens cariocas* tão intensamente exploradas sob o viés turístico e tão pouco discutidas pela Geografia.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho, foram realizados uma pesquisa prévia a cerca do objeto de estudo tratado nesse trabalho, bem como os principais conceitos aqui abordados, essa pesquisa forneceu um suporte fundamental para a realização dos estudos em campo.

O segundo passo para o andamento desse trabalho, se deu com a pesquisa em campo propriamente dita, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). No campo, foi possível observar, bem como, analisar a *paisagem* de alguns pontos da cidade. Vale ressaltar que a análise da paisagem proposta nesse trabalho parte de uma compreensão e de um olhar científico-geográfico, onde tomamos como referência os autores que aqui já foram citados. Foram registradas nesse campo imagens de algumas paisagens que têm como intuito enriquecer ainda mais esse trabalho.

E por fim, e não menos importante, se faz necessário apontar aqui que as observações e reflexões dos registros fotográficos foram realizadas logo após o campo, onde se pôde analisar e discutir com mais cautela acerca dos mesmos.

Localização Espacial do Campo de Pesquisa

Localizada na região Sudeste do Brasil, a Cidade do Rio de Janeiro, também conhecida como a *cidade maravilhosa*, capital do estado do Rio de Janeiro, é palco de maravilhas geográficas que merecem uma atenção especial dos estudiosos (as) e professores (as) da área. Essa capital está inserida na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, também conhecida como Grande Rio. A capital fluminense é conhecida como umas das cidades mais

belas do mundo e muitas vezes destacada como sendo a mais bonita do Brasil, sob o viés do turismo. Eleita pelo *site* “U City Guides”, a cidade do Rio de Janeiro ocupou a colocação e o status da 5ª cidade mais bonita do mundo, ficando atrás apenas das cidades de Veneza, Paris, Praga e Lisboa.

Em seguida, observa-se um mapa de localização do estado do Rio de Janeiro, o que permite localizar o mesmo no território brasileiro.



Figura 1 – Localização do Estado do Rio de Janeiro - RJ. Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

O próximo mapa trata da localização da Cidade Do Rio de Janeiro, palco dos estudos desse trabalho, visa identificar geograficamente algumas paisagens existentes na cidade, mais precisamente na Zona Sul, destacando seu valor geográfico com olhares que vão muito além do contexto turístico que comumente se emprega a mesma. Ou seja, o objetivo principal dessa pesquisa é discutir o conceito de Paisagem para a Ciência Geográfica, justamente no intuito de desmistificar as paisagens cariocas como sinônimo de turismo. Queremos enfatizar que paisagens, ora intensamente valorizadas pelo viés turístico, devem obrigatoriamente serem compreendidas como paisagens geográficas. Nesse sentido, devemos aprofundarmos na compreensão do conceito de *Paisagem*, para, assim, conseguirmos contemplar, observar e criticar as paisagens cariocas sob um ponto de vista mais profundo, científico e crítico, rompendo com a superficialidade do senso comum acerca das mesmas.

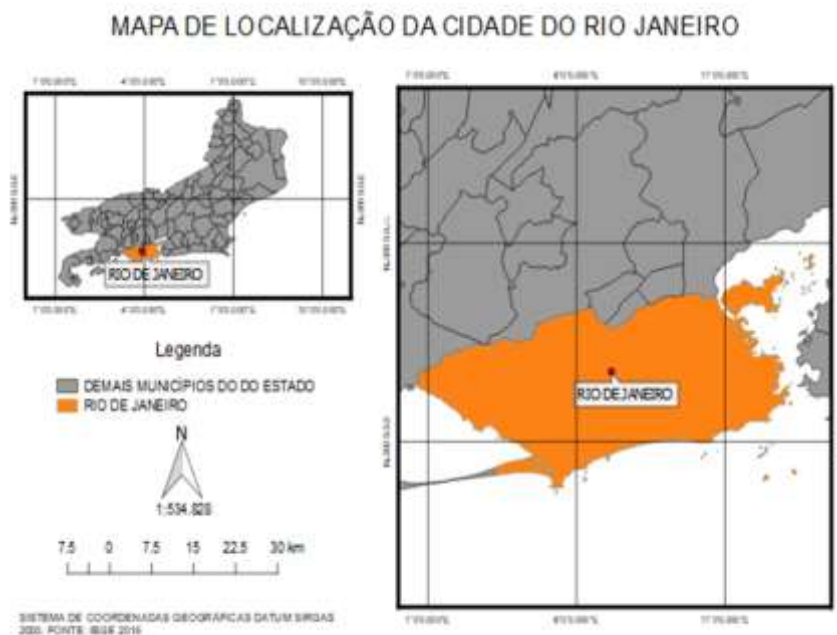


Figura 2 - Localização da cidade do Rio de Janeiro - RJ. Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

ANÁLISE FOTOGRÁFICA DE ALGUNS PONTOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Iniciaremos essa análise fotográfica colocando em evidência os Arcos da Lapa (Figura 3, 4, 5 e 6) considerado como ponto turístico, porém imbuído de muita *paisagem* geográfica, pois contém muita riqueza materializada no espaço-tempo atual, testemunhos de espaços-tempos pretéritos da cidade do Rio do janeiro. Observaremos então uma sequência de imagens, dos Arcos da Lapa e em seguida será dada suas devidas considerações sobre as mesmas.



Figura 3 - Arcos da Lapa - Perspectiva 1: Passado e presente materializado na Paisagem. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.



Figura 4 - Arcos da Lapa - Perspectiva 2. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.



Figura 5 - Arcos da Lapa - Perspectiva 3. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.



Figura 6 - Arcos da Lapa - perspectiva 4. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.

Os Arcos da Lapa foram construídos no período colonial com o objetivo de transportar e distribuir água para a população carioca. Esse aqueduto vem a ser uma das maiores construções arquitetônicas realizada no Brasil nesse período. Hoje essa construção serve de meio de ligação a Estação Carioca e o Bairro de Santa Teresa, ligação essa feita através dos bondinhos. Atualmente explorado sob o viés turístico, já teve a função aqueduto, ou seja, construção em dutos que desviavam parte do curso do Rio Carioca para abastecimento da população no centro da Cidade do Rio de Janeiro, capital da colônia à época (Séc. XVIII).

O que se pode inferir através dessas imagens trata-se da dinâmica existente entre a paisagem, observa-se que mesmo que cada registro fotográfico evidenciado acima tendo um mesmo ponto de referência em comum, “*Os Arcos da Lapa*”, cada imagem registra um recorte diferente da paisagem, seja pelo fato de que cada imagem aborda o mesmo referencial sobre diferentes pontos de vista estéticos, diferente, seja pelo fator técnico de iluminação do espaço ora bem representado quando comparado a figura 6 e a figura 5 respectivamente, quando nota-se os arcos aqui tratados sobre diferentes horários do dia. Buscou-se ainda trazer nesse trabalho imagens do mesmo referencial em diferentes dias, onde se pode observar que há uma diferença considerável na mudança do espaço, isso fica claro quando se compara as imagens das figuras 4 e 5 por exemplo, ainda tratando do fator iluminação percebe-se o quanto esse traço modifica o espaço. A presença do homem no espaço retratado também se mostra como um fator modificador da paisagem. Mais à frente será discutido mais a fundo como a ação antrópica tem sua influência no meio e conseqüentemente no espaço tratado.

Percebe-se com a disposição da figura 7, o processo de verticalização em contraste com a materialidade do passado, os trilhos do “bondinho de Santa Teresa” sobre os Arcos da Lapa.



Figura 7 - Paisagem vista de cima dos Arcos da Lapa. Fonte: Registrado pelos autores, 2018

Nota-se então a partir do registro da figura 8, um outro recorte de paisagem do bairro da lapa, o mesmo bairro onde foi registrado os recortes de paisagens das figuras anteriores, é perceptível então a fluidez do espaço bem como sua dinâmica a partir das técnicas adotadas pelos indivíduos em seus estilos de vida, ou seja, é possível encontrar em uma mesma delimitação de espaço diversos recortes de paisagens, e quando se considera cada perspectiva bem como cada ângulo na distinção das mesmas, essa pluralidade toma então um campo de diversidade grandioso.

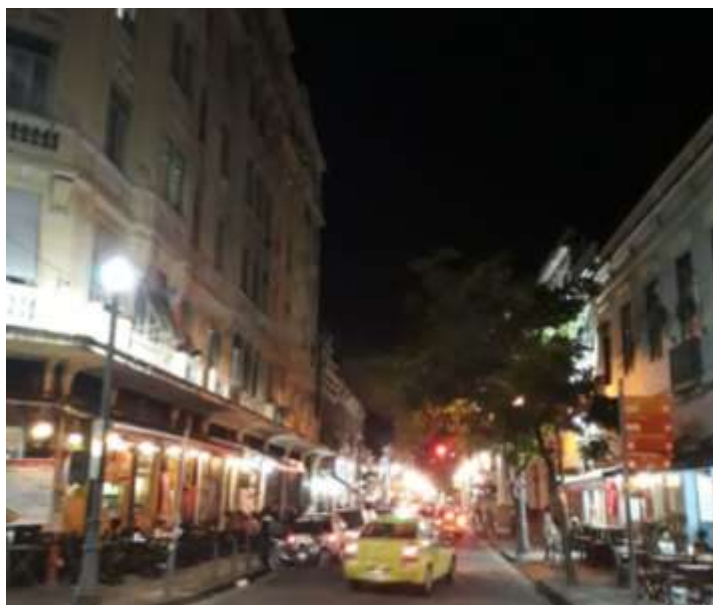


Figura 8 - Bairro da lapa. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.

Em seguida, pode-se observar a vista do Pão de Açúcar a partir do ponto de observação que se deu no Aterro do Flamengo (Figura 9); o Pão de Açúcar trata-se do complexo granítico de grande valor geológico-geomorfológico.



Figura 9 - Pão de Açúcar. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.

Com isso é válido trazer para esse trabalho as contribuições de Silva e Ramos (2016, p. 1), onde os mesmos afirmam que:

O Granito do Pão de Açúcar está inserido na Suite Rio de Janeiro, que só muito recentemente teve sua natureza magmática comprovada. Essa suite inclui diversos granitóides foliados, predominantemente peraluminosos (granitos tipo-S), assim designados: Granito Pão de Açúcar, Granito Corcovado e Granito Cosme Velho. Trabalhos geocronológicos recentes utilizando o método de datação U-Pb- SHRIMP (Sensitive High Resolution Ion Microprobe) determinaram a idade de cristalização de ca. 560 Ma representando um marco da amalgamação final do Supercontinente Gondwana ao final do Ciclo Orogênico Brasileiro/PanAfricano.

A partir dessa afirmativa nota-se então a importância desse complexo geológico, bem como a importância do registro desse recorte paisagístico para o ensino e discussão do mesmo no campo geográfico e não meramente turístico como comumente se é empregado. Em seguida pode-se observar um outro registro fotográfico da paisagem do Pão de Açúcar, sob um outro ponto de observação. Assim como já discutido anteriormente com as imagens dos Arcos da Lapa onde os registros fotográficos tinham em comum e como referencial os Arcos, nas figuras 9 e 10 observa-se que o referencial nesse caso se trata do Pão de Açúcar, porém é compreensível que o recorte de paisagem não é mais o mesmo.



Figura 10 - Pão de Açúcar. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.

Entende-se então que o recorte de paisagem muda a partir do ponto de vista, dos elementos existentes, das técnicas entre outros. A próxima imagem trata-se de um recorte da linha 4 do metrô do Rio de Janeiro, tal recorte se deu em um trecho dessa linha que se localiza na Barra da Tijuca, a linha adentra no maciço rochoso através de um túnel evidente produto de ação antrópica. A figura 11 destaca uma relação íntima e dinâmica entre a mata atlântica, as técnicas e ações do homem no espaço, mobilidade urbana entre outros elementos que compõe essa paisagem.



Figura 11 - Trecho da linha 4 do metrô do Rio de Janeiro. Fonte: Registrado pelos autores, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do discurso teórico, bem como da realização das análises dos registros fotográficos em questão, percebe-se a necessidade de trabalhar cada vez mais a dinâmica do espaço geográfico a partir do conceito e estudo de paisagem. Ao que se refere aos recortes paisagísticos aqui tratados buscou-se tratar os mesmos seguramente sob os olhares e contribuições da ciência Geográfica, trazendo assim uma análise crítica a perspectiva turística de contemplação da paisagem tratada meramente pelo viés turístico.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global: esboço metodológico**. Cadernos de Ciências da Terra, São Paulo: Instituto de Geografia da USP, n. 13, 1972.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Acessado em: 22 de maio 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>.

DIARIODORIO; **Um Espaço de Amor ao Rio**. Rio de Janeiro, outubro de 2013. <<https://diariodorio.com/rio-de-janeiro-e-uma-das-5-cidades-mais-bonitas-mundo/>>

MAXIMIANO, L. A. **Considerações sobre o conceito de paisagem**. - R. RA'E GA, Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004. Editora UFPR

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

SILVA, L.C da; RAMOS, A. J. L. A. Pão de Açúcar, RJ - Cartão Postal Geológico do Brasil. In: Carlos Schobbenhaus; Diógenes De Almeida Campos; Emanuel Teixeira De Queiróz; Manfredo Winge; Mylène Luiza Cunha Berbert Born. (Org.). **Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil**. Brasília: Dep Nac. Prod. Min. - DNPM, Serv. Geol. Brasil-CPRM, Comis. Bras. Sítios geol. e Paleon.-SIGEp, 2002, v. 1, p. 263-268.

CARTOGRAFIA LITERÁRIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO: UMA POÉTICA PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

*Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
tamara.g.bezerra@gmail.com*

*João Victor Falcão da Silva
jvfalcaoss@gmail.com*

*Dhayanna Chrystian Silva de França
dhayanna_chrystian@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Enquanto disciplina escolar, encarada como maçante e simplória, a Geografia acaba tendo sua função limitada à descrição superficial do espaço (LACOSTE, 1988). Um dos principais motivos é a falta de suporte material a metodologias alternativas ao ensino, sobretudo por parte da gestão – que às vezes se vê sem alternativa. Para além deste inibidor, há também questões socialmente estruturais, como a formação de professores, considerando que boa parte dos profissionais que estão em estado de atuação, apresenta uma formação pedagógica pautada sob princípios obsoletos, inibindo algumas possibilidades de inovação dentro da sala de aula.

Ao propor este diálogo com outra área de conhecimento, parto do pressuposto de que ambas as disciplinas apresentam potencial para desconstruir e ressignificar acepções pré-determinadas acerca de suas funcionalidades. Para isto, a abordagem transdisciplinar se faz impreterível à medida que transcende suas significações.

Considerando que a Geografia e a Literatura, por intermédio de seus escritos, compreendem expressões subjetivas em extensões espaciais variadas e variáveis (a exemplo tanto do real quanto da ficção), aqui, adota-se uma perspectiva integradora que visa promover uma aprendizagem com diferentes contribuições teóricas, divergindo do que analisa Lafaille (1989, p. 118 apud SILVA, 2015, p. 61) ao afirmar que

Submetida a preconceitos humanistas e românticos, a geografia não vê no texto literário mais que um reservatório de imagens geográficas. Semelhante abordagem impõe sérios limites à análise literária em geografia; ela impede, no mínimo, toda relação com o texto poético moderno. [...]. À parte poucas exceções, os geógrafos confundem a literatura com um meio de informação, com um catálogo de paisagens geográficas, com um documento capaz de esclarecer as atitudes e os valores dos homens e mulheres que habitam o

mundo, em suma a literatura é tratada como uma fonte de dados.

Utilizando do livro “Antologia Poética Retratos do Sertão”, de Marcos Passos (2009), evidenciou-se uma alternativa à abordagem de aspectos elementares à formação geográfica. A Cartografia Literária aqui sugerida propõe um reconhecimento espacial para além de características físicas comuns ao potencial paisagístico do sertão pernambucano, a transdisciplinaridade, alvitada por estudos e interpretações de textos literários, subsidiará enquanto aporte lúcido, a representatividade, o empoderamento e a desconstrução de estereótipos referentes ao território e identidade sertaneja.

Ao propor uma transdisciplinaridade entre Geografia e Literatura, objetiva-se analisar as múltiplas interfaces de uma realidade. Mais especificamente, o presente trabalho propõe um reconhecimento das lugaridades sertanejas mediante a proposição de uma Cartografia Literária. Como proposição metodológica ao ensino da Geografia, espera-se possibilitar uma construção significativa do conteúdo abordado, confrontando o engessamento do ensino desta ciência.

Mediante um levantamento bibliográfico fundamentado por autores como Marcos Passos (2009), Bachelard (1993), Piatti e Hurni (2011), dentre outros, o referencial teórico deste trabalho possibilitou evidenciar espacialidades do meio em questão, dando embasamento à referente proposição metodológica.

DE VERSO EM VERSO, ESTROFES DO SERTÃO: LITERATURA SERTANEJA, PRESENTE!

Desde os primórdios da invasão portuguesa em solo americano, a palavra “sertão” foi atrelada à significação imprecisa e relativa de um imenso território ainda desconhecido. Entre os séculos XVI e XVII, o sertão fora representado por uma óptica de encantos e misticismos devido, sobretudo, à mineração. Contudo, jaz a fragilidade da ciência, por não saber lidar com representações que escapam à racionalidade científica, os registros do período setecentista referentes a este espaço foram sendo substituídos e esquecidos. Segundo Delvaux (2010, p.85), “Em vez da substituição gradativa de uma geografia mítica por uma representação “científica” do espaço, seria mais adequado compreender a ocupação do território mineiro como um processo simultâneo de desencantamento e encantamento”. Aqui, há de se conceber as literaturas sertanejas enquanto promotoras de uma reflexão acerca de questões

socioespaciais.

A tônica do sertão na literatura brasileira se insere na corrente literária intitulada literatura sertaneja – ou sertanista, que está situada dentro da literatura regionalista, uma outra corrente literária mais abrangente e que teve suas primeiras contribuições a partir do século XIX, quando autores retomaram o saudosismo de escritos literários de séculos anteriores e foram-lhe agregando mais simbolismos às discussões.

Divergindo do descritivismo, a literatura sertaneja compreende uma pluralidade de interpretações de mundo que corroboram para com a representação da poesia enquanto linguagem da realidade. No âmago das emoções, cada verso contém uma dimensão do que é a vida e/ou de como ela se faz em determinado contexto. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Ainda assim, algumas duras críticas são remetidas a esta corrente literária. Albertina Vicentini (1998, p. 44-46) analisa a configuração de uma problemática de representação – ou distorção desta, ao ponderar que

O mundo da literatura sertanista é o mundo do escritor citadino fingido de sertanejo, que escreve para um leitor também citadino, a respeito de uma cultura diferente da sua. Tal representação parte de alguns pressupostos históricos montados pelo senso comum, pela própria crítica e pelo pensamento social de modo genérico. Quem vê de longe, então, se quiser, se tiver cultura (em todos os seus sentidos) para isso, domina, porque tem a totalidade. E deu no que deu: a colonização e a formação dos sertões pelas Entradas e Bandeiras, cedendo àquele um terceiro conceito estruturante - a mobilização interna, a errância do sertanejo, a migração, o valor do boi que se transporta em pé.

O caráter geográfico, complexo – e certas vezes limitado, dos escritos da referida literatura, estabelece uma relação indissolúvel entre a realidade e a ficção da representação da geografia do sertão. Análoga à imprecisão da extensão territorial, a percepção paisagística não contempla algumas das características físicas do sertão enquanto mesorregião – diverso por biogeografia –, o que não diminui a valoração dos escritos sertanejos acerca do referido espaço geográfico que fogem à alteridade.

O espaço literário da literatura sertaneja – entendido aqui como sendo o espaço representado por esta, tenciona veementemente as barreiras paradigmáticas do pensamento positivista. À episteme, configura a construção – e influi diretamente no desenvolvimento de um – imaginário social individual e coletivo acerca de uma imagem poética. Esta, de acordo com Bachelard (1993), apresenta uma transubjetividade que atua com sensibilização. “A visão de uma imagem poética transubjetiva sintoniza-se com as considerações de Adorno sobre a impossibilidade de separação entre o individual e o universal na expressão poética” (SILVA,

2015, p. 65).

SOB PAISAGENS E ESCRITOS TRANSDISCIPLINARES, RETRATOS DO SERTÃO

*Poemas que são pintados
Com as cores da natureza,
Mostrando a rara grandeza
De vates iluminados.
São versos cadenciados,
Rimados com perfeição
E o céu da imaginação,
Com brilho e harmonia,
Revela, com poesia,
Retratos do meu Sertão
(Marcos Passos, 2009)*

As representações do Sertão retratam o cotidiano da população sertaneja, apesar de certas vezes, ceder aos estigmas sociais acerca da realidade em questão. Decerto, as implicações na vida cotidiana apresentam uma forte influência do poder persuasivo dos aparelhos midiáticos; a maneira com que se representa determinado objeto ou realidade, estabelece uma relação de retroalimentação entre a influência que se sofre e a que se exerce. Assim, as significações individuais acerca de determinados espaços ou objetos representarão o produto da relação supracitada.

De acordo com Albuquerque Jr. (2001), após a repercussão da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, as noções sobre o sertão, mediante os escritos dos autores do Movimento Regionalista do Nordeste, configuraram um molde socioespacial do Sertão. De localização geográfica à representação nacional das impossibilidades de desenvolvimentismo, esse espaço, nordestino, virara sinonímia de toda expressividade sertaneja; nem sempre contemplada à luz de suas representações.

Uma vez influenciados pela determinação dos estereótipos, os indivíduos corroboram para com a distorção de marcadores sociais, enfatizando “uma legitimação e elevação de uma cultura tida como a dominante que, possivelmente, apareça ao lado da cultura dominada para perpetuar o seu valor simbólico e influenciar o comportamento das pessoas” (GOMES, 2013; SANTANA, 2013).

Refletindo na potencialidade da educação geográfica em contribuição, por intermédio de concepções cartográficas, ao domínio de uma leitura espacial, intuindo problematizar fenômenos naturais e sociais que ocorrem no referido espaço, concebo, junto a Abbade, que a

Língua, história e cultura caminham sempre de mãos dadas e, para conhecermos cada um desses aspectos faz-se necessário mergulhar nos outros, pois nenhum deles caminha sozinho e independente. Portanto, o estudo da língua de um povo é, conseqüentemente, um mergulho na história e cultura deste povo. (ABBADÉ, 2006, p. 214)

A obra *Antologia Poética Retratos do Sertão* (imagem 1), alicerçada à ideia de difundir a arte de poetas nordestinos, de certa forma, contemporaneamente marginalizados, reúne oitenta e nove poetas e repentistas que retratam o Sertão sob uma perspectiva vívida. Dos costumes à natureza - e correlacionando ambas as coisas, os autores tecem caminhos pelos quais valem à pena percorrer.

A escola e, mais precisamente, a sala de aula, enquanto um dos aparelhos de reprodução de desigualdades sociais é também, aos olhos de Bourdieu (1999), um espaço de socialização. Em prol de uma aprendizagem que valorize o simbólico dos lugares, sobre dimensionando paradigmas estruturantes, a escolha da referida obra auxilia desenvolver, sem distinção, reflexões acerca do sertão e suas geograficidades.

Acrescentando às pautas da educação geográfica vieses como a humanização do ambiente escolar e a representação do espaço, aqui entendido como sendo um espaço social, vivido, “[...] como realidade objetiva, um produto, isto é, resultado da produção, um objeto social”(SANTOS, 1986, p. 128), advindo de interações e compreendido em sua totalidade (SMITH, 1988). Mediante discussões poéticas transdisciplinares, “regidas” por Marcos Passos em *Antologia Poética Retratos do Sertão*, a retratação do espaço potencializou a identificação das expressões e estruturas que regem o complexo desenvolvimento pernambucano. Portanto, aqui, o considerar-se-á enquanto recurso didático elementar à presente proposta metodológica.

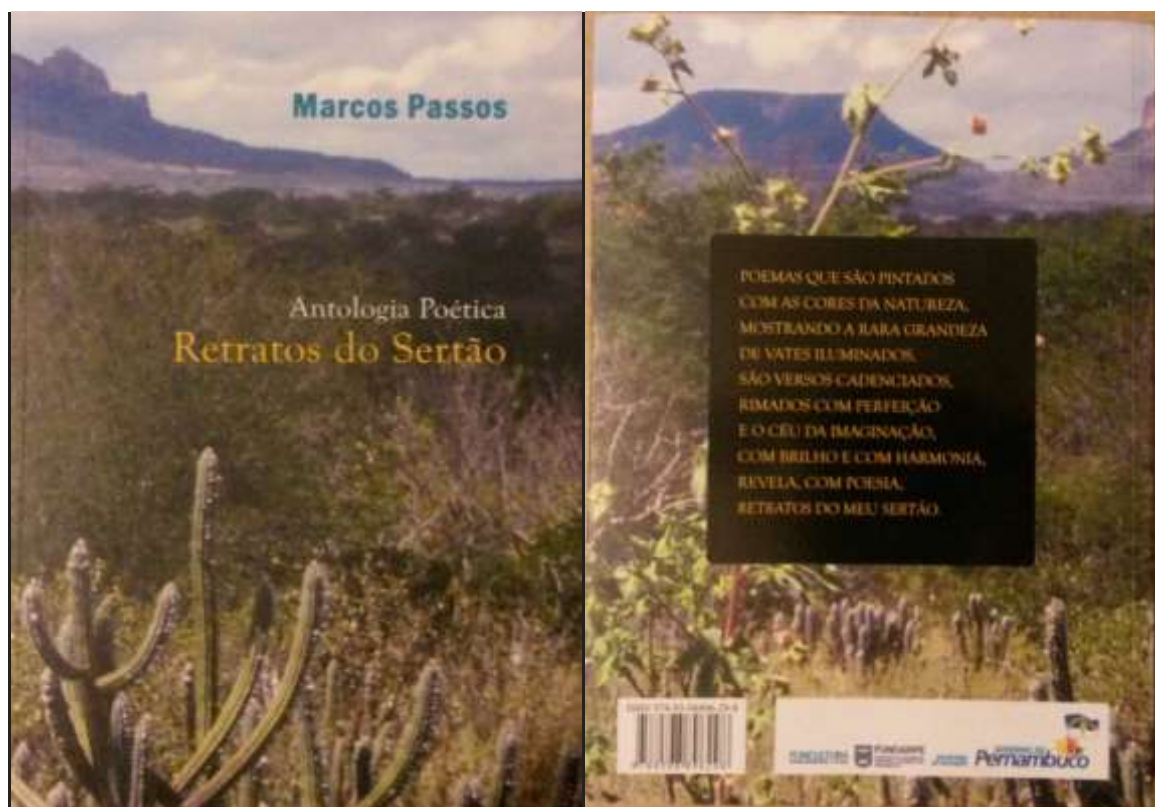


Imagem 1: Antologia Poética Retratos do Sertão, de Marcos Passos (2009), escolhido para compor a proposição metodológica do presente trabalho. Fonte: Google Imagens, 2018.

CARTOGRAFIA LITERÁRIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO: UMA PROPOSIÇÃO

Primeiramente, vale ressaltar que todas as aproximações feitas, anteriormente e a seguir, não tem o intuito de regular a relação entre poesia e espaço; justifica-se, pois, a escolha da transdisciplinaridade frente à interdisciplinaridade. Ambas constam cariz disciplinar, que agrupam sistematicamente conhecimentos, mecanismos, métodos e formações próprias à determinada ciência. A transdisciplinaridade, à medida em que promove o diálogo entre duas áreas aparentemente distintas de conhecimento, engloba a interdisciplinaridade e a transcende, segundo Giardelli, possibilitando a criação de uma “macrodisciplina”. Pondera-se, aqui, que algumas poesias da antologia poética “Retratos do Sertão”, de Marcos Passos (2009), faça as honras.

O desenvolvimento de habilidades apuradas à leitura da imagem poética, contudo, se faz possível mediante proposições que possibilitem discussões que se apresentem enquanto narrativas da realidade e agreguem à disciplina escolar de geografia, questionamentos e interpretações referentes ao espaço geográfico. A verve da geografia escolar, geralmente, gira

em torno da descrição de elementos fisiográficos da paisagem, o que contribui, sim, à formação escolar e cidadã de determinado indivíduo; contudo, a seguinte proposição visa contribuir sensivelmente à geografia, tanto quanto ao alunado.

Segundo Paulo Freire (1992, p. 11-12), “A compreensão texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Baseando-se nisto, propor-se-á a utilização da poesia *Dois Sertões* (PASSOS, 2009, p. 107 - 109), do poeta pernambucano Gilmar Leite; com sua poética, o autor compreende desde questões existenciais, perpassando pelo viés social, até características climáticas essenciais à compreensão socioespacial do ambiente em questão.

O Sertão é cruel e violento, / Mas também, é profundamente humano, / Quando seco, é macabro e desumano, / Quando verde, produz contentamento. / Tem miséria e também tem alimento, / Paradoxo de risos e de prantos; / Desencanta e demonstra mil encantos, / Revelando cenários de dois mundos / Um lugar de mistérios bem profundos, / Cada qual envolvido nos seus mantos. (...) Se chover, tudo muda, velozmente: / Os fantasmas das árvores peladas / Vestem roupas de cores variadas, / Acabando o macabro ambiente. / O campônio vai pra roça contente, / Carregando no peito a esperança; / A mulher toma conta da criança / Tocaiando as panelas no fogão, / Na certeza de ter milho e feijão / Pra acabar sua fome, com bonança. / O deserto que, antes existia, / Com espinhos e serpes venenosas, / Dá lugar a paisagens primorosas, / Parecendo uma outra moradia. / Na campina aparece a sinfonia, / Duma orquestra de pássaros cantantes; / Borboletas, em ritmos dançantes, / Num balé, fazem mil vôos delicados; / Os sutis colibris, bem refinados, / Beijam flores, iguais a dois amantes. (1 – 10; 21 – 38)

A linguagem não translada puramente apenas a representação do real, exprime o mundo através de suas significações, suscita sensações a fim de criar sentidos; “a palavra, longe de ser um simples signo dos objetos e das significações, habita as coisas e veicula significações. Naquele que fala, a palavra não traduz um pensamento já feito, mas o realiza. E aquele que escuta recebe, pela palavra, o próprio pensamento” (Merleau-Ponty, apud Chauí, 1995).

Para complementar a abordagem, o poema *Pajeú, meu rio* (PASSOS, 2009, p. 233-234), de autoria de José Alves de Oliveira, popularmente conhecido como Zé Alves, auxilia o aprimoramento de um olhar geográfico. Isto sucede, entretantes, quando a cartografia passa a representar a paisagem e o espaço de tal maneira que rompa as adversidades da instrumentalização da ciência. Portanto, a paisagem torna-se uma categoria provocadora quanto ao percurso que liga o alunado às temáticas em questão.

Velho rio, belo rio / Meu Pajeú, minhas águas, / Em cujas margens, as mágoas, / Eu chorei com desfastio. / Pajeú de São José, / Que a gente diz do Egito, / Das Flores, dos Afogados, / Ou Carnaíba de Flores, / Pois todos, nas tuas águas, / Foram afogar suas dores. / Onde andam tuas cheias? / Onde estão as baronesas? / Nos sulcos das tuas veias, / Se viam tantas belezas... / Eras um rio valente, / Parecias um oceano; /

Na verdade, pouca gente / Enfrentava-te no ano / Em que as chuvas caíam, /
Preparando as correntezas / Dos riachos que te enchiam / E te davam fortaleza. (...)
É verdade, velho rio / Tuas águas podem gerar! / - Se os homens tiverem brio - /
Muito feijão, muito milho, / Melancia e jerimum, / Laranja-pera, banana / Tomate e
outras verduras, / E a criação de peixes / Pra matar a fome antiga / De tantos e tantos
anos, / De espera e de fadiga. (...) (1-22; 33-43)

As associações entre mapas e narrativas pressupõem uma superação da natureza temporal da experiência humana, expandindo epistemologicamente a experiência humana em dimensões espaço-temporais. À educação geográfica, a cartografia literária, agrega o espaço às subjetividades - inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ryan, “A mente do leitor seria incapaz de imaginar eventos narrativos sem relacioná-los aos participantes e sem situá-los num espaço concreto” (RYAN, 2003, p. 335). Ou seja, o desenvolvimento cognitivo através da narrativa envolve a formação de uma identidade da narrativa, “uma atividade que requer o mapeamento de características relevantes desse mundo” (RYAN, 2003, p. 335).

Os poemas supracitados possibilitam uma abordagem geográfica acerca dos seguintes elementos:

- Alfabetização literária e cartográfica: a fim de compreender os processos de formação econômica e territorial através das potencialidades paisagísticas (a exemplo do escrito de Zé Alves, a hidrografia local), reconhecendo na escrita as lugaridades do pernambucano;
- Orientação cartográfica: no que tange à direção e localização espacial, por meio da rosa dos ventos, ou outro elemento que subsidie a localização do alunado, após interpelados em sala de aula;
- Análise linguística e espacial: com o objetivo de averiguar os escritos no contexto social, histórico e cultural da região em questão;

Cada indivíduo apresenta uma ideia acerca da organização espacial de determinado território, contudo, esta noção espacial fora construída a partir de informações pré-determinadas. Assim sendo, considera-se que nem todas as representações, de fato, representam veementemente determinados objetos (sociais).

O desenvolvimento dos elementos acima enquanto habilidades construtivas potencializam a ruptura da significação estigmatizada atribuída à paisagem sertaneja. Para além do arranjo visual e operacional, a cartografia literária concebe a paisagem como múltipla – em suas interpretações, vide não apresenta um mesmo significado para todos os indivíduos (MEINIG, 2002). Inclusive, é interessante adotar como pressuposto básico a individualidade das percepções literárias nesta cartografia para lidar com a incerteza – as múltiplas verdades e

questionamentos referentes a um suposto modelo padrão de certo ou errado, considerando que “os textos em si nem sempre fornecem informação distinta” (PIATTI, REUSCHEL, HURNI, 2009, p. 8).

Enquanto linguagem, esta cartografia, para além da representação gráfica, propõe a construção de saberes mediante uma interlocução entre Geografia e Literatura. “A cartografia literária, com seu compromisso com o mapeamento atual da literatura, é um método contestado, confrontado com uma série de observações críticas” (PIATTI, REUSCHEL, HURNI, 2009, p. 4).

A exemplo da obra de Gilmar Leite, as condições de vida do sertanejo, bem como o que os levam a realizarem migrações, as condições climáticas auxiliadas pela discussão sobre o conceito de paisagem, basilar à ciência geográfica, a biodiversidade representada pela fauna e pela flora, discussões sobre a determinação de papéis de gênero, questões regionais e ademais temáticas se fazem presentes na poética e bem podem ser exploradas com o intuito de se realizar uma cartografia literária do sertão pernambucano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reconhecer a paisagem local, e o lugar em que, de certa forma, estão inseridos, conhecer e comparar a presença da natureza no(s) espaço(s), (se) afirmar, apontando semelhanças e diferenças nos diferentes modos de vida dos mais variados grupos sociais e identificar, se utilizando de atividades lúdicas, a exemplo dos recursos imagéticos (BRASIL, 1997), dentre outras habilidades, potencializa a formação cidadã a que a educação geográfica induz.

A articulação metalingüística entre Geografia e Literatura proposta neste trabalho, contribui para com a superação do engessamento do ensino, comum à educação básica; a partir do pensar para além de práxis propedêuticas, a análise da obra literária, mediada pelas interpretações socioespaciais mediadas pelo docente contempla contextos geograficamente distantes.

Atividades que levem a reflexões libertam, sobretudo, amarras estruturantes. A quebra de paradigmas fundamentados e perpetuados com o passar dos tempos de nossa história, nos leva a pensar o espaço: de ontem, de hoje e, também, de amanhã, bem como: o espaço daqui, dali, de acolá. A paisagem, o lugar, a região, o espaço, todas estas categorias analíticas inspiram nos poetas a sensibilidade da escrita; pertencimento, saudosismo, reverência e outras sensações – que se fazem geograficidades, presenteiam a ciência geográfica com o que,

durante muito tempo, lhe faltou: fenomenologia. E por que não levar à sala de aula, o *ser poeta*, sendo, no mundo, humano?

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. **Filologia Textual e o Estudo do Léxico**. In: Cadernos do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia, volume X, número 09 - Filologia e Ecdótica. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/9/12.htm>>. Acesso em: 14 ago, 2018.

BOURDIEU, P. A **Escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.

DA SILVA, Felipe Cabañas. Geografia e poesia lírica: considerações sobre a obra "A poética do espaço", de Gaston Bachelard. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, v. 19, n. 1, p. 60-75, 2015.

DELVAUX, Marcelo Motta. Cartografia imaginária do sertão. **Revista do arquivo público mineiro**, v. 46, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

PASSOS, Marcos. **Antologia poética**: retratos do sertão. Recife: FacForm, 2009.

PIATTI, Barbara; REUSCHEL, Anne-Kathrin; HURNI, Lorenz. Literary Geography–or how cartographers open up a new dimension for literary studies. In: **Proceedings of the 24th International Cartography Conference, Chile**. 2009.

RYAN, Marie-Laure. **Narrative cartography**: Toward a visual narratology. In: KINDT, Tom;

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

VICENTINI, Albertina. O sertão e a literatura. **Sociedade e cultura**, v. 1, n. 1, 1998.

AS POTENCIALIDADES E AS LIMITAÇÕES DAS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO DE GEOGRAFIA

*Valdemira Pereira Canêjo de Andrade
valcanejo21@gmail.com*

*Juliana Nóbrega de Almeida
julianageografia@hotmail.com*

*Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

INICIANDO A DISCUSSÃO

No cotidiano escolar percebe-se que os professores além de ministrar suas respectivas aulas, cumprem outras atribuições inerentes à profissão, tais como: seguir o calendário apresentado pela Secretaria de Educação, horário das turmas, elaborar sequências didáticas e atividades que serão desenvolvidas, correção de avaliações de aprendizagem dentre outras funções. Sair da rotina do dia a dia escolar e recriar suas aulas inserindo as diferentes linguagens que contribua para a formação dos educandos é difícil e um desafio para o professor.

Sendo assim, inserir outras linguagens no processo de ensino-aprendizagem, refletindo desta maneira numa formação crítico-reflexiva dos discentes, na intenção de contribuir significativamente para a construção de habilidades e competências, que desenvolva aspectos intelectuais, crítico e ético dos alunos, para que os educandos intervenham nas problemáticas sociais, ambientais, políticas e culturais, sendo este um dos papéis do ensino de Geografia na escola (Barbosa, 2008).

Neste sentido, a inserção das diferentes linguagens não é algo recente e nem novo, mas tem se destacado pelos professores em seus trabalhos escolares. Através de seu uso em sala de aula, a prática do professor torna-se enriquecedora, motivadora, prazerosa e construtiva, com isso o livro didático será um dos suportes ao ensino utilizado de maneira crítica, no entanto, se o professor utilizar outras formas de linguagem para o ensino de Geografia, é possível a construção e a recriação de conceitos, que ajudará o aluno a entender o espaço de maneira mais ampla e crítica. Algumas das linguagens podem ser: a literatura, a música, a imagem e o cinema, como apresentado no trabalho, a aula se tornará dinâmica e tenderá a chamar a atenção dos alunos para o processo de construção de aprendizagem.

Os autores Santos e Chiapetti (2011, p. 02) salientam:

Para a construção do conhecimento, é necessária uma relação do sujeito aprendente como seu objeto de conhecimento e, nesse sentido os professores devem ser os mediadores da aprendizagem. Não existem mais espaços para aulas centradas apenas no quadro-negro (ou branco) e no livro didático. Os professores devem lançar mão de outras ferramentas pedagógicas para tornar o ensino mais atraente e prazeroso e relacioná-lo ao dia-a-dia dos alunos.

Dessa forma, faz-se necessário estudar a inserção das diferentes linguagens nas aulas de Geografia, propiciando a construção e compreensão das várias temáticas envolvidas na linguagem visando a criticidade, visto que os alunos participem das aulas e problematizem os conteúdos ensinados, possibilitando a construção de aprendizagens, ajudando a entender a construção dos espaços e seus contrastes e que a Geografia não seja vista pelos alunos como uma disciplina enciclopédica ou conteudista, mas reflexiva, contextualizando os conteúdos para com o cotidiano.

As reflexões são resultados de um estudo de investigação que tem como objetivo compreender as potencialidades e as limitações das diferentes linguagens no processo de ensino de Geografia; identificar os desafios dos educadores para recriar sua prática docente. Portanto, na tessitura da ação metodológica optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, visto que o fenômeno apresentado dificilmente pode ser quantificado (MINAYO, 2009), realizando um aprofundamento teórico e documental, na tentativa de discutir com os autores a temática em tela.

Todavia não é fácil para o professor sair da rotina e recriar suas aulas. Nesta perspectiva, surgem as seguintes inquietações iniciais: Quais as potencialidades e as limitações no uso das diferentes linguagens na prática docente? Como o professor de Geografia, com carga horária de 2 aulas semanais da disciplina duração de 50 minutos, pode inserir as diferentes linguagens em sua prática docente?

O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Ensinar a Geografia é, portanto, analisar historicamente o Espaço Geográfico, esse que é o espaço de existência das mulheres e dos homens, e isto, em última instância, é compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. (CASTROGIOVANNI; ROSSATO; CÂMARA; LUZ, 2011, p.19)

O que é ser professor de Geografia nos dias atuais? No cotidiano das escolas percebe-se que ser professor de Geografia é um desafio, pois ensinar não é uma rotina e nem tão pouco

transmitir conhecimento, mas ser um mediador entre conteúdo e aluno para que os mesmos relacionem, intervenham e contextualizem com o meio. Para Calori e Pereira (2011, p. 14) “O professor de Geografia tem como objetivo central fazer com que seus alunos consigam relacionar de melhor forma possível o seu espaço habitual com as relações de transformações que sucedem.”

Muitos professores se perguntam: como iniciar um determinado conteúdo de Geografia com meus alunos? Como construir os conceitos basilares que formam a ciência geográfica e que são importantes no processo de formação dos educandos? Não é nada fácil para o professor preparar seu planejamento e sequências didáticas. Neste sentido, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio “(...) um dos grandes desafios de um professor de Geografia é selecionar os conteúdos e criar estratégias de como proceder nas escolhas dos temas a serem abordados em sala de aula, ou seja, como articular a teoria com a prática.” (OCNEM, 2006, p. 46).

O professor de Geografia no processo educativo exerce uma função importante na formação dos educandos, tem o papel de mediar os alunos na construção da aprendizagem, criar situações na sala de aula e mecanismos que permitam desenvolver competências, habilidade, fenômenos e acontecimentos geográficos. Com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressalta que:

Nesse sentido o professor tem papel importante no cotidiano escolar e é insubstituível no processo de ensino-aprendizagem, pois é o especialista do componente curricular, cabendo-lhe o estabelecimento de estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico. (OCNEM, 2006, p. 46).

O professor de Geografia diante da sociedade atual deve proporcionar a construção de saberes que busquem romper com as metodologias enraizadas na reprodução de exercícios e na memorização tendo em vista que, a Geografia enquanto disciplina escolar ocupa um lugar de luta, especialmente diante do currículo escolar que busca engessar o papel do ensino dessa disciplina tão importante para a formação cidadã do pensamento reflexivo, olhar crítico dos educandos e leitores da realidade do vivido e do percebido dos nossos sujeitos de ensino. É importante ressaltar que Geografia não é uma ciência com conhecimentos prontos e acabados, mas que está em constante transformação. Com isso, é importante tanto para os professores como para os alunos acompanhar as transformações do mundo atual, tendo em vista que a Geografia não só na sala de aula, mas no cotidiano dos discentes. Complementando, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) destaca que:

Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história. Por isso, a Geografia é a **ciência do presente**, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. (PCNEM, 2000, p. 31, grifo do autor).

O ensino de Geografia na educação básica possibilita refletir criticamente sobre o espaço, contextualizar os conteúdos apreendidos na sala de aula para com o cotidiano do aluno, não é uma disciplina pautada nos conhecimentos prontos e acabados sem problematização, o professor de Geografia pode ir além do que nossa visão alcança. Neste sentido, o professor não é transmissor de conhecimento e nem detém todo o domínio do pensamento. Os alunos não devem ser tratados como caixas de depósitos, nesta relação à educação torna-se bancária e depositária, mas problematização do meio, construir conceitos geográficos, a partir da troca de ideias entre professor e alunos, onde a participação desses sujeitos possibilitará a discussão e construção coletiva, tornando-os ativos no processo de ensino e aprendizagem. Cavalcanti (1998, p. 138) enfatiza que:

Não se trata, então, nem de simplesmente o professor transmitir conhecimento para os alunos, nem de apenas mobilizá-los e entender a suas necessidades imediatas. Ou seja, nesse processo nem é passivo o aluno, nem o professor. O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental e física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele que, faz a mediação do aluno com aqueles objetos. Portanto, ambos atuam, ou devem atuar, conjuntamente ante os objetos de conhecimento.

A participação do professor como sujeito desse processo, do conteúdo trabalhado na sala de aula é importante, pois cabe-lhe organizar, estruturar e refletir sobre suas aulas, possibilitando que os educandos relacionem, compreendam e contextualizem o conteúdo, uma vez que a Geografia não é uma disciplina onde o conhecimento deve ser visto e deixado na escola, mas que o aluno possa construir um pensamento espacial da realidade, destacando as questões referentes ao espaço vivido e as múltiplas situações geográficas, problemas de seu bairro, questões de sua cidade, levando-os a criticidade e questionamentos. (CALORI; PEREIRA, 2011).

Neste intuito, é desafiador para o educador repensar sua ação didática, pois muitas das escolas não dão suportes necessários para o exercício profissional. A falta de estrutura e de material didático são fatos presentes no espaço escolar, mas não significa que o professor deva desestimular-se, colocando como limitação. Cabe aos docentes usarem de sua

criatividade e inserir em seu plano de aula determinadas atividades pedagógicas de modo a contemplar o ambiente escolar que está inserido. Não é uma tarefa fácil, é preciso superar os obstáculos e as reais dificuldades presentes no chão da escola e torna-se um profissional criativo na prática. (BEREZE; COSTA; ANDRADE, 2015).

A princípio, é necessário destacar que o saber geográfico é importante fora e dentro da sala de aula, ou seja, até mesmo antes do aluno chegar à porta da sala de aula com as experiências que ele adquire ao longo de sua sociabilidade diária no espaço de vida, o lugar, a Geografia é significativa no ensino-aprendizagem. É através da leitura espacial que os educandos perceberão que a Geografia faz parte do processo educativo e de sua vida. Com isso, o professor enquanto mediador do conteúdo-aluno deve ter em mente que os sujeitos são seres curiosos, inacabados e que estão em constante transformação em busca de mais conhecimento. É nesta relação que a aprendizagem se constituirá, partindo do pressuposto do conhecimento que os alunos possuem para construção dos conhecimentos científicos.

Na linha de pensamento de Dezotti e Ortiz (2010, p. 85) é importante ressaltar que:

O aluno pode vir a considerar as aulas de Geografia como um bom e agradável momento de aprendizagem escolar, mas isso depende, é claro, da atuação consciente do professor, o qual deve levar em conta que o ser humano é curioso, criativo e transformador, que carrega em si a ansiedade de saber mais. O educador deve ter a consciência de que só fará um trabalho adequado a partir do conhecimento da realidade imediata do seu aluno.

Outro ponto importante que merece destaque é que o professor não seja o principal sujeito de todas essas tarefas e informações, todavia os alunos também fazem parte de sua formação, com isso cabe-lhe junto ao professor, investigar, experimentar, falar e inovar para construção da aprendizagem, terem em vista não só as ações do docente, mas a participação ativa dos alunos, pois é no diálogo construtivo entre professor e alunos que o aprendizado se produzirá. O intuito das aulas de Geografia não reproduzir informações, busca-se nesta perspectiva a formação de indivíduos questionador, reflexivo e leitores da realidade. Nesta linha de raciocínio de Dezotti e Ortiz destacam que:

O aluno precisa sentir que, nesse espaço (a aula de Geografia), ele poderá falar, relatar, questionar. Aquele tempo em que se buscava o conhecimento pronto nos livros já passou. Agora é o momento de refletir sobre os fatos, relacionando-os com a realidade que os cerca. A Geografia atual busca o entendimento da realidade num sentido amplo. (DEZOTTI; ORTIZ, 2010, p. 85).

Diante deste pressuposto, o educador ao organizar seus saberes para conduzir seu trabalho deve levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem para sala

de aula, a fim de construir os conhecimentos científicos - concebidos socialmente, ou seja, diálogo entre os conhecimentos científicos e a bagagem que os alunos trazem para sala de aula para a construção de conceitos. Visto isso, as ações docentes não podem está distante da dimensão do vivido dos alunos (CAVALCANTI, 1998).

Cabe, finalmente, enfatizar que é desafiador para o educador mobilizar, trazer os alunos enquanto sujeitos de seu processo de formação para a discussão das temáticas e leitura espacial da realidade e mostrar que aprender Geografia é significativa para compreensão dos fatos, acontecimentos e conceitos geográficos fora e dentro do ambiente escolar.

AS POTENCIALIDADES E AS LIMITAÇÕES DAS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ensinar exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como sujeito repleto de experiências de vida, com curiosidades sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para despertar um olhar inquieto sobre e vida. (CASTROGIOVANNI; ROSSATO; CÂMARA; LUZ, 2011, p.22).

Abordar as diferentes linguagens não é apenas inserir nas sequências didáticas, mas que tenha finalidade e objetivos junto ao que se pretende alcançar na sala de aula. Neste sentido, com a inserção das diferentes linguagens nas aulas de Geografia possibilitará aos educandos uma aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares, a partir da recriação, produção e construção de pensamento sobre o espaço (SANTOS; CHIAPETTI, 2011).

A Geografia não pode ser entendida e interpretada pelos alunos como uma disciplina sem importância na sua formação. Contudo, nos dias atuais, a Geografia assume outro papel. Formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, leitores espaciais da realidade, problematizando, questionando de forma crítica do lugar vivido e do percebido em seu bairro, cidade e mundo, fazendo relação com o conteúdo. Calori e Pereira dizem que:

O ensino de Geografia tem como papel resgatar identidade, fomentar criatividade, colaborar na construção de personalidades equilibradas, capazes de atuar em diversos espaços da sociedade com o diferencial da ética e da cidadania planetária analisando, sentindo e compreendendo a especialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir da prática cotidiana. (CALORI; PEREIRA 2011, p. 14- 15).

Com isso, ensinar Geografia vai além do muro da escola, bem como das informações prontas e acabadas, devendo despertar a criatividade, pois somos seres inacabados, ativos e capazes de atuar na sociedade enquanto cidadãos. O ensino de Geografia na educação básica é significativo para formação dos nossos alunos.

Neste contexto, a utilização das diferentes linguagens possibilita o aprimoramento da prática do professor, sendo esta uma maneira de recapitular as temáticas importantes trabalhadas em sala de aula. Dessa forma há uma interação entre professor/disciplina/aluno para a formação no processo educativo. Deste modo, quando explorados neste contexto, contribuem significativamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que os tornam motivados para entender o conteúdo, não sendo só utilizado na Geografia como nas outras disciplinas escolares. Vale ressaltar que, não é apenas escolher a linguagem, mas ter relação com a temática, objetivo e intenção a ser alcançada. De acordo com Oliveira Jr. e Girardi (2015, p. 03) destacam que:

Nesta perspectiva, a escolha da linguagem ou das linguagens a serem utilizadas se dá prioritariamente tendo em vista os objetivos de ensinar e motivar os alunos e elas (as linguagens) são tomadas, em regra, em suas estruturas linguísticas mais habituais, uma vez que a linguagem na qual o ensinar/motivar é realizado não é colocada sob o foco de discussão. Ela é tomada como estrutura que gera obras (frases, mapas, maquetes, filmes, fotografias, pinturas, peça...) as quais atuam no gesto docente pretendido/realizado/relatado.

Entre as diferentes linguagens podemos exemplificar literatura, música, imagem dentre outros. Através das diferentes linguagens nas aulas de Geografia enriquecerá a prática docente a fim de proporcionar aulas mais agradável e prazerosa. Para Cecília e Alves (2016, p. 33) “Assim, a geografia escolar com o uso de suas diferentes linguagens contribuirá para uma nova aprendizagem geográfica e um novo olhar para a matéria/disciplina do currículo escolar.”

Dentre as possibilidades já existentes, destaca-se o uso da imagem a ser utilizada em sala de aula para o estudo da Geografia visando desenvolver a construção do conhecimento. Dessa forma, as imagens trazem consigo mecanismos que propiciam a construção de aprendizagem, uma vez que são carregadas de significados e oportunizam a visualização do vivido e percebido. Através da percepção visual, o educando construirá e destacará os elementos presentes na imagem. Para Santana e Barbosa (2015, p. 02-03) “O uso da imagem é um estímulo à percepção visual, projetando caminhos para o ensino de Geografia em que é possível aproximar realidade e criação, ficção e o espaço vivido, superando práticas pedagógicas tradicionais.”

Utilizar as imagens para construção do conceito de paisagem é significativo para entendimento dos alunos cabendo-lhes observar, perceber, comparar e interpretar os elementos constitutivos e as mudanças inerentes a imagem. “Logo, as imagens se constituem

uma aliada no ensino da Geografia, especialmente para estudo do espaço geográfico e, por conseguinte, para a construção do conceito de paisagem.” (SANTANA; BARBOSA, 2015, p. 04-05).

Cabe ressaltar que trabalhar com a imagem requer uma seleção, pois não são todas as imagens que o educador pode inserir nas atividades, desde que esteja de acordo com os conceitos e ideias a serem usadas em sala de aula para que se atinja a exata finalidade ao público exposto. Com isso, é importante perceber que as diferentes linguagens tem um objetivo a ser atingido para que os alunos possam aprender de forma significativa e dinâmica o conteúdo trabalhado (CALORI; PEREIRA, 2011).

O uso das diversas linguagens no ensino, na construção do conhecimento, se faz necessária, especialmente quando utilizadas a partir de uma abordagem do cotidiano dos alunos, propiciando uma aula dinâmica, interativa, deixando-os curiosos, questionadores na busca do saber, mobilizando toda a sala. O objetivo é esse, inserir as diferentes linguagens no ensino com finalidade, coerência visando a problematização e aprendizagem. Conforme Cecília e Alves (2016, p. 29) “As diferentes linguagens proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que facilitará a compreensão do aluno, sendo indispensável à formação do professor educador para o uso desses recursos (linguagens de mapas, imagens e músicas).”

A linguagem literária faz parte das ações docentes, visando a formação do conhecimento, não simplesmente inseri-la, mas analisar, criticar e descrever os elementos oriundos da obra, estimulando a criatividade dos alunos, além de contribuir como ferramenta para uma melhor assimilação dos conteúdos de forma crítica. Para os autores Teixeira; Tubino; Suzuki (2011, p. 10), “A Literatura define-se, aqui, como uma mediação na leitura da produção do espaço e da inserção do sujeito em suas dinâmicas, focos tão caros à Geografia.” Contudo, é importante ressaltar que as diversas obras literárias abordam a representação da paisagem, sociedade, cultura e religião, contemplando uma dimensão cultural sobre o espaço e o ser social.

Muitos alunos se questionam, porque estudar textos literários se as explicações não fazem sentido, não compreendo, considerando as obras literárias como chata. Daí a importância de mostrar aos educandos que a linguagem literária é significativa, abordam vários elementos discutíveis e integra a compreensão e interpretação dos fatos. Quanto à escolha do que ler na escola, o professor deve ficar atento, pois não é qualquer obra que pode ser inserida para leitura, é importante entender como ensiná-la para não ser mais um texto literário o qual os alunos não compreenderão. O intuito não é fazer os alunos decorar

características de autores, estilos e escolas literárias, mas provocar a reflexão e criticidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) apontam que:

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modo de pensar, sentir, agir e de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética. (PCNEM, 2000, p. 20).

Tendo a linguagem literária como mediação, é possível mobilizar todos os alunos a formação do saber, será uma atividade dinâmica provocando a criatividade, habilidade e competência dos educandos junto ao professor, resgatando as ideias centrais, levantando pontos, questionando, entendendo a importância de ler e interpretar, todavia uma leitura crítica das obras literárias trabalhadas pelo professor na sala de aula, possibilitando que os educandos sejam leitores ativos e não ser um leitor passivo da obra, ou seja, uma leitura pela leitura.

Dentre as diversas linguagens que visam aprimorar e motivar a busca do conhecimento dos educandos destaca-se a música. A linguagem da música contribui para compreensão e aproveitamento do conteúdo, requer dos alunos junto ao professor aprimoramento e compreensão da letra, não é ouvir por ouvir, mas dar sentidos, significados, resgatando os elementos constitutivos que a compõe. Para Silva (2014, p. 11) “Com certeza este meio de aprendizagem aprimora o esforço educativo resultando na participação e interesse por parte dos alunos. A música de certa forma traz aos alunos situações vivenciadas em seu cotidiano e é também para eles sinônimo de diversão e alegria.” É importante deixar claro que não é qualquer letra de música, mas que tenha relação com a temática e o cotidiano dos alunos.

O trabalho com a música enriquece a prática do professor e possibilita junto aos alunos estudar, discutir, explorando a letra da música e fazendo relação com o ensino e o conteúdo. Segundo Silva (2014, p. 12), “Ou seja, é preciso estudar a música e explorar as informações nelas contidas. Deve explorar, da mesma forma, músicas de outras culturas, civilização, grupo social, comunidade, pois cada um tem sua própria expressão musical.”

Não é fácil para o professor trabalhar com as diferentes linguagens nas aulas é desafiante, é significativo, pois isso enriquece a sua prática, tornando-a dinâmica e agradável estimulando o ato de aprender. Contudo, para o trabalho docente obter bons resultados é preciso que todos estejam envolvidos. Algumas limitações são decorrentes na escola e sala de aula criando barreiras para o pleno desenvolvimento do trabalho do professor.

Deste modo, não basta o professor recriar a aula, levar para sala de aula atividades

diferenciada se os alunos não contribuem ou não querem aprender, sem dar importância. Para uma aula se tornar boa, dinâmica, agradável e com êxito os alunos exercem um papel fundamental. No cotidiano escolar, se percebe que há distrações durante a aula que impedem o professor de tratar bem os conteúdos, deixa-os significativos. Com isso, o professor, enquanto mediador desse processo tem um papel importante de resgate não apenas da atenção, mas de si mesmo, de sua prática, de sua disciplina. Com isso, a participação dos alunos nas aulas é significativa, pois é preciso uma relação entre o fazer do professor e o aprender do aluno, ambos devem estar envolvidos para o aprendizado acontecer. Conforme os autores Cardeal; Mariano; Lucatelli (2012, p. 02):

A maior parte dos alunos quase sempre não mostra interesse em aprender o que o professor ensina, há diversas outras coisas que chamam mais a atenção deles do que seu professor e o que ele está lecionando. Tudo parece mais interessante: um barulho no pátio, alguém que se levanta para ir até o lixo, uma música no celular ou o início de um desentendimento entre os colegas de sala.

Outro ponto a destacar é a carga horária da disciplina. No horário escolar é observado, número pequeno de aulas e grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula em especial na Geografia, que o professor ministra 2 aulas semanais duração de 50 minutos cada. Para Dubet (1997, p. 223) “Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para “botar ordem”, para dar orientações.” Acarretando muitas vezes o educador não concluir todos os assuntos previstos para o ano letivo, é trabalhado os assuntos sem aprofundamento, uma atividade para finalizar e inicia outro conteúdo.

Outra questão é o número de alunos numa sala de aula, pois é difícil para o professor trabalhar com turmas numerosas identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos, contudo realizar atividades diversas requer acompanhamento dos grupos, uma vez que cada aluno é único. Alguns têm mais dificuldades específicas e diversas, por isso a escolha da atividade é importante para atender as necessidades de todos. “Salas muito cheias dificultam a ensino-aprendizagem, tendo em vista a dificuldade de se adequar uma melhor metodologia para abranger um maior de alunos, pois cada um aprende de maneira diferente.” (ANDRADE; SOUSA; FALCONIERE, 2013, p. 06).

ALGUMAS CONCLUSÕES

No decorrer deste trabalho, foi possível perceber que o docente, enquanto mediador da

aprendizagem pode trabalhar na sala de aula com diferentes linguagens, visando desenvolver nos alunos pensamento reflexivo, interpretação crítica e questionadores do saber que não basta inserir as diversas linguagens sem finalidade e objetivo, mas alcançar o principal elemento o aprender. Veja que não é uma tarefa fácil para o professor superar as interfaces encontradas na escola e sala para tornar a aula boa e significativa, mas um desafio. As diferentes linguagens contribuem para prática docente, proporcionado o entendimento, aula dinâmica, interativa e problematizadora, através de seu uso vários conteúdos podem ser trabalhados dentro de uma temática.

Todo este processo, por sua vez, é desafiador para o docente. Deste modo, para o professor trabalhar com diferentes linguagens em suas ações didáticas é preciso o envolvimento da escola, comunidade, além dos diálogos entre professores e alunos, pois para a aula ser boa e construtiva não cabe apenas ao professor. Portanto, não é apenas o comprometimento do professor, mas escola e os alunos comprometidos e, assim, o processo ensino - aprendizagem será satisfatório. Com isso, mesmo diante das barreiras, o professor enquanto mediador do conhecimento necessita rever sua prática, superá-la e não deixar de ser criativo, mas desenvolver autonomia e pensamento crítico para formulação de juízos de valor em seus alunos para que o ensino não vire rotina.

É importante ressaltar que, a inserção das diferentes linguagens nas aulas de Geografia é significativa, pois é uma maneira na qual os educandos refletem e promovem espaços de discussão e a avaliação de seu conhecimento, pois isto se faz necessário, na busca constante de adquirir habilidades cognitivas que façam sentido na vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernanda Gabriely; SOUSA, Lindeberg Ventura de; FALCONIERE, Antônio Gautier. Principais dificuldades enfrentadas pelos professores de química do CEIPEV. contribuição do PIBID para superá-las. In: 5º Congresso Norte e Nordeste de Química 3º Encontro Norte-Nordeste de Ensino de Química (ANNQ), 2013, Natal. **Anais ANNQ**. Natal: UFRN, 2013.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, A. F.A. **A geografia na sala de aula**. ed. 3. São Paulo: Contexto. 2008. p.109-133.

BEREZE, Juliane; COSTA, Claudiane da; ANDRADE, Aparecido Ribeiro de. Recursos didáticos: o docente superando o tradicional nas aulas de geografia física. **Caderno de Geografia**, Minas Gerais, v. 25, n.43, p.78-89, jan.-jun. 2015.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO)** Parte II-

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MED, Secretaria de Educação, 2000.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO)** Parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação, 2000.

_____. MEC. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio - volume 3, Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação, 2006.

CALORI, Jucemar; PEREIRA, Patrícia Silva. **Geografia e a utilização dos recursos didáticos.** 2011. p. 1-29. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) – Universidade Federal de Alfenas, MG.

CARDEAL, Diego Montanini; MARIANO, Maria Luzia Silva; LUCATELLI, Nathally Gomes. O Trabalho Docente: Desafios e Dificuldades. In: II Seminário de Socialização do PIBID, 2012, Minas Gerais. **Anais do II Seminário de Socialização do PIBID/UNIFALMG.** Minas Gerais: UNIFAL, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; LUZ, Robson Réus Silva da. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

CECÍLIA, Cícera; ALVES, Esmeraldo. Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, número especial 3, p.27-34, fev. 2016.

DEZOTTI, Marisa dos Santos; ORTIZ, Ail Conceição Meireles. O ensino de Geografia em escolas de educação básica na cidade de Santa Maria, RS: uma análise metodológica. **Revista Disciplinarum Scientia**, Santa Maria/RS, v.11, n. 1, p. 79-91, 2010.

DUBET, François. “Quando o sociólogo que saber o que é ser professor”. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito (USP). **Revista Espaço Aberto**, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, maio/dez. 1997.

MINAYO, S. C. M. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), 2015, Goiânia-GO. **ANAIS XI ENPEG.** Goiânia: UFRGS, 2015.

SANTANA, Luzia Martins de; BARBOSA, Jailma do Ramo. O uso da leitura da imagem nas aulas de Geografia e para o estudo da paisagem no ensino da geografia: reflexões a partir da experiência vivenciada elações na teoria práticas. In: V Encontro de Iniciação á Docência da UEPB (ENID), 2015, Campina Grande/PB. **Anais V ENID / UEPB.** Campina Grande/PB: UEPB, 2015.

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria/RS, v. 15, n.3, p. 167-183, set./dez. 2011.

SILVA, Maria Joseilda da. **A importância da música nas aulas de Geografia**. 2014. p. 01-58. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia)- Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB.

TEXEIRA, Fabiano Felix; TUBINO, Vinicius M. C.; SUZUKI, Júlio César. Geografia e literatura: uma alternativa para o ensino da questão indígena nas salas de aula. In: V Encontro de Grupo de Pesquisa: “Agricultura, Desenvolvimento e Transformações socioespaciais (ENGRUPVI), 2011, Presidente Prudente/SP. **Anais eletrônicos V ENGRUP**. Presidente Prudente/SP.

**O CURRÍCULO,
METODOLOGIAS E
AVALIAÇÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL E
NA PRÁTICA ESCOLAR
DE GEOGRAFIA**

GEOGRAFIA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS AULAS DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOÃO DO SABUGI-RN

*Elaine Cristina de Medeiros Pereira
elaineufrn@gmail.com.*

*Djanni Martinho dos Santos Sobrinho
djannigeo@yahoo.com.br*

*Tânia Cristina Meira Garcia
tania_cristina2005@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico da Geografia Escolar necessita estar bem organizado, pautado em planejamentos que visem a selecionar conteúdos de ensino, propor metodologias e realizar a avaliação da aprendizagem por meio de instrumentos avaliativos. Esses aspectos devem ser organizados e utilizados de forma que influenciem significativamente no interesse em aprender do educando e proporcione mecanismos que ajudem esse sujeito a assumir posições diante das mais diversas situações sociais.

O educando não busca a escola apenas para captar informações, assimilar conteúdos e ser submetido a um processo de seleção, mas sim, para aprender e construir conhecimentos ao longo da sua vida escolar. Dessa maneira, a avaliação estará de prontidão a serviço dessa tarefa e caberá ao professor desenvolvê-la da melhor forma, a fim de refletir sobre suas práticas e metodologias de ensino e, ao mesmo tempo, identificar o desempenho individual e coletivo dos estudantes.

Dessa forma, essa produção busca compreender as práticas avaliativas dos professores nas aulas de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Senador José Bernardo, localizada na cidade de São João do Sabugi – RN, identificando qual o tipo de avaliação é predominante nesse componente curricular e os instrumentos avaliativos mais usados durante as observações.

Em se tratando de percurso metodológico, foram realizadas pesquisas bibliográficas a autores como: Libâneo (1994), Luckesi (2011), Rabelo e Bueno (2015), Stefanello (2009), Turra (1986), Villas Boas (2004), entre outros, além de pesquisa documental e de campo, através de visitas a instituição para a realização de observações das aulas de Geografia nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com análise e descrição dos dados coletados, este trabalho contribuirá de forma significativa para o processo de formação profissional e pessoal do pesquisador, visto que a oportunidade trará novas informações científicas sobre o assunto e a realidade estudada, além de falar da base para pesquisas futuras e para a escola.

A LOCALIZAÇÃO E O CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

A Escola Estadual Senador José Bernardo - EESJB, está situada na Avenida Honório Maciel, 354, no centro da cidade de São João do Sabugi/RN. Devido a sua localização, a instituição favorece o acesso do aluno, pois encontra-se na rua principal da cidade, o que permite ser localizada com facilidade até mesmo por quem não é morador da localidade.

Trata-se de uma instituição pertinente à rede pública estadual de ensino, com jurisdição da 10ª Dired, Diretoria Regional de Educação, com sede em Caicó-RN, a qual possui como órgão maior de gestão administrativa a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN).

De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição sobre os aspectos históricos, a construção da estrutura física própria foi fruto de uma campanha liderada por um morador da cidade, Francisco Quinino de Medeiros, que arrecadou tijolos, algodão, além de outros produtos e materiais que foram usados ou vendidos para adquirir os recursos necessários para sua edificação.

A escola teve sua fundação no ano de 1924 sob o título de Escolas Reunidas. Isso permite considerá-la como a mais antiga, em funcionamento, do município de São João do Sabugi. De início, suas atividades começaram a ser desenvolvidas no prédio onde, atualmente, encontra-se a Prefeitura Municipal de São João do Sabugi – RN.

No âmbito nacional, segundo Santos (2013), as Escolas Reunidas foram instituições criadas pelos governos estaduais com objetivo de atender o maior número possível de crianças em um mesmo estabelecimento de ensino, o que para os governantes da época, funcionaria como solução para resolver os problemas do ensino primário brasileiro.

Segundo o PPP, no ano de 1949, a instituição passou a ser chamada de Grupo Escolar por meio da Lei nº 206, de 07 de dezembro do referido ano, da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte, e teve como patrono o Senador José Bernardo.

Para Santos (2013), os grupos escolares se caracterizavam como instituições constituídas por turmas homogêneas, reunidas em um mesmo espaço e sob direção de um só representante. Nesses ambientes, valorizavam-se o ensino seriado a partir de métodos pedagógicos contemporâneos.

As informações presentes no PPP da instituição também destacam que, por volta de 1954, foi criado o Curso Profissional Feminino, que tinha a duração de três (03) anos com aulas de artesanato, decoração e culinária. Na década de 1970, funcionou a Educação Integrada e acolheu a Escola Municipal Padre Joaquim Félix (outra instituição do município) em princípio de funcionamento.

Tendo em vista as mudanças ocorridas no contexto econômico e social da época, vinculadas ao processo de industrialização, a educação brasileira também passou por reformas. A década de 1970 ainda foi caracterizada pelo regime militar no Brasil, dessa maneira, a educação era pautada nos preceitos ditados pelos militares. Assim, as formas de agir e pensar da sociedade deveriam ser moldados de acordo com os padrões do sistema vigente, que ocorriam muitas vezes através de uma educação de imposições. Com base nesse pressuposto, Almeida (2009) enfatiza que o governo militar utilizava de ideologias voltadas para a segurança nacional, por meio da introdução das disciplinas curriculares de Educação Moral e Cívica, como forma de integração social a partir de um discurso repressivo.

No ano 1980, segundo o PPP, foi autorizado o funcionamento como estabelecimento de ensino de 1º grau, através da Portaria 452/1980 – SEC/GS, de 20 de agosto, retroagindo aos efeitos do ano de 1924, de acordo com o processo nº 022175/79 – SEC. Na época, o ensino de 2º grau que era de funcionalidade da Escola Municipal Padre Joaquim Félix, passou a ser desempenhado também na Escola estadual Senador José Bernardo, com os cursos profissionalizantes de Auxiliar de Escritório e Magistério, sendo criado depois o curso de Auxiliar de Secretário executivo. Nesse período, devido à ausência dessa etapa de ensino em sua própria localidade, os alunos do município de Ipueira-RN frequentavam o espaço educacional aqui descrito.

De acordo com as informações obtidas pelo PPP, em treze (13) de fevereiro de 1995, segundo o Decreto nº 12509, a Escola passou a ser Centro Escolar Senador José Bernardo – Ensino de 1º e 2º Graus – dando cobertura e sua jurisdição a São João do Sabugi e Ipueira. A mudança da instituição para escola se deu por meio do decreto nº 14.379 de 24/03/1999, passando de Centro Escolar Senador José Bernardo para Escola Estadual Senador José Bernardo, nomenclatura que permanece até os dias atuais.

Em relação às questões legais de funcionamento, a referida instituição é mantida pelo Poder Público e administrada pela SEEC, conforme os seguintes atos administrativos:

- Autorização: Portaria nº 452/80 - SEC/GS de 20/05/1980, publicada em DOE de 22/08/1980, autoriza o funcionamento do Ensino de 1º grau, retroagindo ao ano de 1924.
- Transformação: Decreto nº 8863, de 01/02/1984 publicado no DOE Nº 5748 em 02/02/1984 retroagindo seus efeitos a 01/01/1983, transforma a Escola Estadual Senador José Bernardo em estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus.
- Transformação: Decreto nº 12.509 de 13/02/1995 – DOE edição de 14/02/1995, transforma Escolas Estaduais em Centros Escolares e dá outras providências;
- Decreto nº 12.670 de 14/07/1995, DOE edição de 17/07/1995, modifica os anexos I, II e III constantes nos artigos 1º, 6º e 7º do Decreto nº 12.509;
- Decreto nº 14.379 de 24/03/1999, DOE 25/03/1999 transforma os Centros Escolares em Escolas. Centro Escolar Senador José Bernardo para Escola Estadual Senador José Bernardo⁴⁶.

Os decretos anteriormente citados correspondem ao percurso legal que a instituição vivenciou nos últimos tempos. De tal modo, essas modificações declaradas a partir de documentos demonstram o avanço significativo que a instituição teve em relação aos acontecimentos da época, voltados principalmente para a educação no cenário brasileiro. Dentre esses aspectos, pode-se ressaltar a importância de se ter, na própria cidade, uma escola que ofertasse o ensino de segundo grau, atual ensino médio. Assim, a população sabugiense não necessitaria buscar essa etapa de ensino em outro município.

O PERFIL DOS DOCENTES

A escola baseia-se nas concepções e finalidades elencadas para escola pública brasileira, definidas por meio da Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). De acordo com o PPP, a instituição busca desempenhar um trabalho pedagógico, que visa o pleno desenvolvimento do estudante, na preparação para o exercício da cidadania e nas competências para o mundo do trabalho.

Para isso, busca possibilitar condições semelhantes para que todos os alunos ampliem suas capacidades e compreendam os aspectos necessários para a vida em sociedade, de forma que possam identificar a realidade existente e, assim, ter uma postura responsável e consciente para a promoção da melhoria na qualidade de vida.

⁴⁶ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Senador José Bernardo.

Para conseguir desempenhar o seu trabalho, a escola conta com o apoio de um corpo docente formado por vinte e dois professores, sendo vinte e um efetivos e um contratado pelo processo seletivo de 2017. Esses profissionais possuem idades que variam dos 29 aos 46 anos, com entrada no serviço público que vão do ano de 1988 até 2017. Do total de professores aqui descrito, quatorze dispõem de dois vínculos empregatícios e os demais, apenas um. Isso implica dizer que uma parcela significativa do corpo docente é composta por profissionais que atuam em mais de um estabelecimento de ensino, o que não é uma tarefa fácil, pois, para isso, são necessários dedicação, empenho e responsabilidade em dobro por parte dessas pessoas, o que pode implicar em uma rotina exaustiva.

A equipe é distribuída nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os horários de atuação são organizados pela gestão, que busca sempre respeitar as especificidades e carga horária de cada um.

Todos os professores possuem graduação em licenciatura plena na área que atuam e apenas três ainda não deram continuidade com uma especialização ou pós-graduação, mas, em conversa, deixaram evidente o interesse futuro a isso. Os demais docentes dispõem de formação em nível de especialização, com a presença de uma professora com doutorado completo, uma com mestrado completo e cinco cursando o mestrado.

A qualificação profissional desses educadores contribui para um melhor desempenho da instituição, visto que as aulas são organizadas e mediadas por pessoas capacitadas e com intuito de contribuir no processo de formação pessoal e intelectual do educando.

Sobre a formação desses profissionais, é indispensável destacar o que aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - 9.394/96:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

Dessa maneira, o desempenho do professor na área de formação e a busca por

ampliação dos conhecimentos através das formações continuadas por eles desempenhados demonstram que esses estão sempre empenhados, esforçando-se para desenvolver um trabalho significativo, o que pode ser identificado por meio dos indicadores do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no qual a escola vem sempre se destacando.

Sobre esses dados, analisando-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pode-se constatar que o indicador para Ensino Fundamental (anos iniciais), aumentou de 3,7, em 2007, para 4,1, em 2011. Isso não foi diferente no Ensino Fundamental (anos finais). Em 2009, a escola mantinha uma taxa de 3,9, mas em 2013 teve um aumento considerável, atingindo 4,1. Fatores como esses podem ser justificados pela forma de atuação dos docentes e demais profissionais que desenvolvem atividades na instituição.

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Considerando os aspectos legais que regem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a prática na Geografia Escolar, segundo Kimura (2010), deve estar sempre acompanhada com o planejamento e a sua ação docente, desempenhando assim o exercício significativo entre o fazer e o pensar geográfico voltados para o ensinar-aprender Geografia na educação básica.

Vale salientar que a prática docente deve acontecer juntamente com a teoria. Essas duas vertentes são indissociáveis para o processo de aprendizagem e fazem parte da trajetória fundamental para a aquisição do conhecimento. (KIMURA, 2010).

Em se tratando de planejamento na Geografia Escolar, é importante destacar que esse só terá sentido se for pensado de acordo com os objetivos de ensino. Contudo, ao planejar para curto, médio e longo prazos, faz-se necessário, antes de mais nada, estabelecer suas bases, selecionar conteúdos e metodologias pensando nas concepções de ensino do educando, como também sobre o conhecimento e sociedade que a escola elegeu. (KIMURA, 2010).

Para Libâneo (1994), o ensino compreende-se a partir da mediação dos objetivos, conteúdos e métodos que permitem a junção formativa entre os alunos e os conteúdos escolares, fator indispensável para a aprendizagem do indivíduo.

Na Geografia, assim como em qualquer outra disciplina escolar, os conteúdos específicos estarão de acordo com o conjunto de saberes resultantes da pesquisa de estudiosos, que fizeram ou fazem parte da produção de conhecimento da ciência durante a história da humanidade. Vale salientar que a seleção de conteúdos escolar, seja na disciplina de Geografia ou em qualquer outra, será definida de acordo com algum tipo de poder.

(RABELO; BUENO, 2015).

No Brasil, a seleção de conteúdos escolares, na educação básica pública, muitas vezes segue as sugestões dadas pelo livro didático adotado pela escola. Esses materiais são organizados de acordo com os PCN e chegam à instituição por meio da política pública do livro didático, ou seja, através do Programa Nacional do Livro didático (PNLD). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o PNLD possui como finalidade avaliar e proporcionar obras pedagógicas, didáticas e literárias, além de outros materiais de apoio fundamentais para a prática educativa. De forma organizada, o programa regula e garante esses materiais às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, como também aos ambientes de educação infantil comunitárias, filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.⁴⁷

No que diz respeito ao livro didático no Brasil, alguns autores como Rabelo e Bueno (2015) destacam que esse recurso didático não deve ser tido como aparato de verdade única, mas como mecanismo de direcionamento dos conteúdos e de suas aulas. Isso deixa evidente que o posicionamento do autor não deve ser o mais importante, já que cabe a esse profissional definir o que deverá ser ensinado ou não aos seus alunos.

Tendo em vista que os autores dos livros didáticos priorizam conteúdos de interesse nacional, cabe ao docente trazer essa informação para a realidade do educando, partindo, assim, da escala local para a global. Isso implica dizer que o professor não deve estar preso apenas àquilo que se encontra estabelecido nesse material. Tendo em vista que atualmente o uso da tecnologia facilita a aproximação mais rápida com a informação, tanto o educador quanto os alunos têm a possibilidade de usufruir das informações que os cercam. Dessa forma, cabe ao professor trazer novos conceitos e referências e introduzi-las nas aulas, reconhecendo também o conhecimento prévio do aluno a respeito do tema estudado.

Sobre a seleção dos conteúdos e as metodologias na Geografia Escolar, Rabelo e Bueno (2015) destacam que a escola é o ambiente em que o educando tem o acesso ao conhecimento científico, produzido pela humanidade. Seguindo esse pensamento, podemos enfatizar que a Geografia Escolar, através das competências e habilidades a serem desenvolvidas, pode levar o estudante a construir sua cidadania. Dessa maneira, a Geografia enquanto matéria curricular busca proporcionar ferramentas teóricas para o indivíduo compreender o mundo e se identificar enquanto sujeito, entendendo assim a espacialidade dos fenômenos sociais.

⁴⁷ Informações coletadas sobre os programas do livro didático no Brasil, disponíveis no portal do MEC e portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com Rabelo e Bueno (2015), a perspectiva didático-pedagógico corrobora para que os conteúdos na Geografia Escolar sejam discutidos e definidos com finalidades e características específicas, fazendo parte assim do processo educativo. A partir disso, os autores aqui citados definem os conteúdos em factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais.

Os conteúdos que abordam os fatos e os fenômenos com contribuições de dados servem para as avaliações visando a conferir o conhecimento do educando a partir daquilo que ele decora e/ou memoriza sobre o assunto estudado. Tais aspectos correspondem aos conteúdos factuais. (RABELO; BUENO, 2015).

Nos conteúdos procedimentais, a mediação do professor é necessária. Nessa perspectiva, é importante destacar que, nesse tipo de conteúdo o educando precisa que o professor estabeleça posicionamento sobre o tema estudado e que isso permita a aproximação do assunto ao conhecimento prévio do aluno. (RABELO; BUENO, 2015).

Já os conteúdos atitudinais, por sua vez, intercalam a emoção, os sentimentos, a razão, os valores estéticos e éticos das temáticas estudadas. Nesse contexto, os conteúdos podem se manifestar a partir das relações entre os educandos e a escola. (RABELO; BUENO, 2015).

Rabelo e Bueno (2015) definem os conteúdos conceituais como aqueles que se formam por meio de instrumentos intelectuais para desempenhar o pensamento espacial e realizar o estudo geográfico.

Nessa perspectiva, Garcia (*et al*, 2014 *apud* Sales, 2016) destaca que a organização dos conteúdos no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento deve ser identificados como uma esfera que possibilite aos estudantes desenvolverem competências que lhes proporcionem realizar e desfrutar dos acervos sociais, econômicos e culturais. Além disso, esses conteúdos e a abordagem que a eles deve ser dada assumem papel central, já que é através deles que as decisões da escola são instrumentalizadas, ou seja, demonstradas como ações pedagógicas.

Partindo desse pressuposto de que a organização dos conteúdos é de suma importância para o ensino e aprendizagem da Geografia, podemos destacar que o seu desenvolvimento requer uma atenção especial na definição das metodologias a serem usadas. Assim, pode-se entender que as metodologias para se trabalhar os temas abordados na Geografia não devem ser consideradas como algo superficial aos conteúdos e à prática da análise geográfica. Dessa forma, a metodologia não deve ser tida como receita pronta para se fazer algo em sala de aula. Na verdade, esse mecanismo é apenas uma parcela do conjunto que envolve a temática, a base teórica, o fazer do professor, a conjuntura e os objetivos que se desejam alcançar. (RABELO;

BUENO, 2015).

Seguindo esse pensamento, Carvalho e Pimenta (2011, *apud* Sales, 2016) destacam que a metodologia consiste ao componente da didática onde o docente estrutura suas atividades de ensino para alcançar objetivos no que diz respeito ao conteúdo específico.

Em suma, a Geografia Escolar orienta-se por meio da produção de significados a partir do cotidiano vivenciado pelo educando, em seu lugar de origem. Dessa maneira, serão esses elementos que possibilitarão ao aluno compreender a sua própria espacialidade e, conseqüentemente, desenvolver seu raciocínio a respeito dos conteúdos estudados. Portanto, os PCN de Geografia definem que o ensino só será considerável se for relacionado à realidade do estudante. (RABELO; BUENO, 2015).

OS TIPOS DE AVALIAÇÃO E SUAS FINALIDADES

A avaliação faz parte do cotidiano do ser humano. Durante toda a nossa vida estamos avaliando ou sendo avaliados. Os julgamentos, as análises, os comentários e as comparações realizados durante a nossa rotina diária correspondem às formas pelas quais apreciamos ou criticamos algo. Em outras palavras, avaliamos indiretamente as circunstâncias vivenciadas. (VILLAS BOAS, 2004).

No ambiente escolar, a avaliação também acontece, porém de forma intencional. Nesse sentido, essa ação é proposital e sistemática, podendo trazer conseqüências positivas ou até negativas para o educando. (VILLAS BOAS, 2004).

Entender os tipos e as diferentes finalidades da avaliação escolar é indispensável já que se trata de um assunto complexo e que merece atenção, pois o ato de avaliar irá, na maioria das vezes, refletir no julgamento, atribuindo valores sobre pessoas, posturas ou atos.

Seguindo esse pensamento, Villas Boas (2008) destaca que a avaliação escolar pode possuir duas finalidades, sendo, em primeiro caso, a de classificar o educando e, em segundo, a de promover sua aprendizagem. Entretanto, a primeira é sempre a mais utilizada. Nessa perspectiva, o professor classifica o aluno por meio de diversas ações, seja através de notas, menções, premiações ou até mesmo através dos rótulos empregados para categorizar os alunos em bons, não tão bons e os ruins.

Dessa maneira, a avaliação escolar voltada para o processo de ensino tem como objetivo avaliar continuamente a aprendizagem, concedendo valores em escalas relativas aos aspectos quantitativos e qualitativos. Para tanto, é necessário que o professor leve em consideração os objetivos que se pretende alcançar, definidos através do seu planejamento.

(LIBÂNEO, 1994).

Luckesi (2011) destaca que para avaliar é necessário compreender os conceitos teóricos sobre avaliação e acima de tudo, entender como funciona esse processo na prática, pois remeter da teoria para a prática necessita-se de compreensão, conhecimento, análise e, sobretudo a busca de novas formas do saber fazer.

De acordo com Villas Boas (2004), a avaliação na escola acontece de duas formas. Aquela realizada através de exercícios, atividades, provas, produções textuais, entre outras, que consistem na avaliação formal. Nesse procedimento, todos (professores, alunos e pais) estão conscientes de sua execução e nela é sempre atribuída uma pontuação, menção ou conceito. Além disso, existe a avaliação informal, que é muito usada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, o professor analisa a interação do educando dentro e fora da sala de aula. Por meio disso, o docente tem a oportunidade de observar a postura do aluno, bem como sua participação individual e coletiva nas aulas e na produção das atividades como um todo.

Nessa perspectiva, Villas Boas (2004) também destaca que a maior divergência existente entre essas duas formas de avaliar está atrelada ao fato de que, diferente da avaliação formal, a informal não é sempre prevista e, dessa maneira, o público avaliado não sabe que está em processo de análise, então, essa ação requer muita ética durante sua execução.

A partir disso, compreende-se que é necessário conceituar os tipos de avaliação, bem como suas finalidades, para assim entender o seu conceito e as formas corretas de avaliar as práticas pedagógicas.

Dessa forma, Turra *et al.* (1986) descreve a avaliação em três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Nessa perspectiva, o conceito de modalidade para avaliação, segundo o autor, compreende a uma terminologia usada para caracterizar os tipos de avaliação e seu ordenamento. Sendo assim, as designações corresponderão à função assumida por essa ação.

Para Turra *et al.* (1986) a avaliação diagnóstica corresponde a uma análise inicial do aluno e normalmente acontece no nos primeiros dias do ano letivo. Essa ação permite que o professor faça levantamentos a respeito do conhecimento prévio do educando, considerando como pré-requisito para discussões posteriores do conteúdo que será abordado. Vale salientar que os dados obtidos por meio disso não devem ser utilizados na progressão do indivíduo, mas, servir apenas como indicativo para o docente.

Segundo Freitas *et al.* (2014) a avaliação diagnóstica tem o intuito de verificar a presença ou não de conhecimentos e habilidades pré-determinados pelos

educandos. De fato, trata-se de uma dinâmica inicial do processo avaliativo que possibilita ao professor conhecer de forma individual, aquilo que os alunos já dominam e que serão essenciais para as aprendizagens posteriores.

Já a avaliação formativa, de acordo com Villas Boas (2004), consiste no ato de avaliar visando à promoção da aprendizagem do aluno e do professor e conseqüentemente da escola. Nessa abordagem, o objetivo principal é a valorização do processo de aprender do estudante, visando a sua inclusão no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Rabelo e Bueno (2015) complementam que esse tipo de avaliação compreende-se como um mecanismo pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, sua funcionalidade vai muito além da prática classificatória ou seletiva do educando, já que ela visa acima de tudo proporcionar ao aluno possibilidades de desenvolvimento na construção do seu conhecimento.

Contrapondo esse pensamento, Turra *et al.* (1986) compreendem como avaliação somativa, aquela que tem como objetivo classificar os resultados do processo de aprendizagem do aluno. Assim, essa prática permite que os dados obtidos por meio do desempenho do educando sejam quantificados.

Considerando essa discussão, Sadler (1989 *apud* Villas Boas, 2004) compreende avaliação somativa como aquela que é usada para fazer levantamentos e medir tudo aquilo que foi apreendido pelo aluno no fim de um dado período (bimestre, ano letivo, entre outros). Nesse contexto, o objetivo central é mensurar o índice de desempenho do aluno e, a partir disso, retribuí-lo com uma nota ou certificação.

Contudo, após essa discussão, fica evidente que cada tipo de avaliação possui finalidades específicas que podem ser usadas nos mais diversos ângulos do processo avaliativo. Entretanto, suas funções irão variar de acordo como o planejamento e os objetivos que se pretendem alcançar. Dessa forma, o professor deve estar sempre atento na hora de selecionar o método avaliativo a ser usado, já que sua ação recairá diretamente sobre o educando, deixando conseqüências positivas ou negativas no seu processo de ensino e aprendizagem.

OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Avaliar corresponde à representação da realidade vivenciada na escola e em especial, na sala de aula; do índice de aprendizagem do aluno e da reflexão da prática e metodologias adotadas pelo docente. Desse modo, isso só é possível através do uso de instrumentos avaliativos que permitam a coleta e a análise de dados, possibilitando detalhes sobre a

realidade da turma no que diz respeito ao índice de aprendizagem de cada aluno (LUCKESI, 2011).

Para Luckesi (2011), a coleta de dados corresponde às condições impostas pelos objetivos, atrelados ao processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que estes estejam em consonância como o Projeto Político da escola, bem com os planos de ensino e, conseqüentemente, com o planejamento das aulas. De tal modo, o professor necessita estabelecer previamente os instrumentos que possibilitem avaliar o conteúdo estudado, sendo este coeso com aquilo que foi tratado durante as aulas.

Assim, vale salientar que os instrumentos precisam ser elaborados, aplicados e corrigidos de acordo com os critérios estabelecidos durante o planejamento das aulas. Para tanto, esses mecanismos devem ser construídos seguindo regras científicas metodológicas, devendo estar adequados à realidade do educando, funcionando assim como elemento satisfatório para a coleta de dados e para a prática da avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2011).

Em outras palavras, ao se planejar a avaliação, o professor deve estar atento à organização, levando em consideração os instrumentos a serem usados, conferindo uma avaliação sistemática e, ao mesmo tempo, estabelecer se sua descrição será de cunho quantitativo ou qualitativo. Levando em consideração a criatividade desse profissional, cada atividade elaborada poderá desencadear um novo instrumento avaliativo, que poderá ser usado e adequado a situações específicas. (STEFANELLO, 2009).

Dessa maneira, Turra *et al.* (1986) considera que os instrumentos ou técnicas de avaliação, como por exemplo: a técnica de testagem (testes e provas); as fichas de controle e a observação; questionário e entrevista; as técnicas de sociograma e sociometria, que servem como mecanismos para o professor enquanto avaliador, correspondem a uma gama de fatores que se bem ajustados aos objetivos propostos, podem trazer resultados significativos para a aprendizagem do educando.

Portanto, para serem utilizados na rotina escolar, esses instrumentos avaliativos devem ser bem planejados e elaborados, de forma a se adequar aos objetivos e finalidades da avaliação. De tal modo, esses instrumentos podem variar de acordo com o planejamento e o propósito de execução, mas devem abranger questões específicas, sem apresentar ambivalências; deve conter um único conteúdo em cada questão; ser escrito com uma linguagem clara e acima de tudo, respeitar os esforços de estudar e aprender de cada aluno (LUCKESI, 2011).

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES

A educação é uma prática social que acontece em diversos ambientes, seja na família, na escola, no grupo sindical, na igreja, no trabalho, entre outros. Essa interação nos revela que a todo momento o indivíduo está construindo conhecimento que pode ser manifestado sobre influência de uma pedagogia familiar, escolar e até mesmo política. Porém, a atividade realizada pelo professor é tida como a prática educativa mais vasta que ocorre na sociedade. Diante desse pensamento, podemos considerar que o professor e suas práticas pedagógicas são grandes influenciadores da aprendizagem do homem como ser social. (LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Libâneo (1994), a prática educacional não é somente uma imposição da vida em sociedade. Ela também colabora para a promoção do conhecimento individual e coletivo das pessoas em relação às experiências culturais e sociais. Isso implica dizer que, a partir dessa interação, o homem tem a capacidade de atuar no meio, modificando-o de acordo com suas necessidades. Essas manifestações irão acontecer por meio das vivências, valores, experiências, costumes e técnicas adquiridas ao longo da história e que passarão para as futuras gerações.

Nesse contexto, a prática educativa faz parte de uma variável considerável de instituições e movimento social, resultantes dos aspectos políticos, econômicos, religiosos e culturais que direta ou indiretamente influem na vida humana. Essas diversas modalidades de educação podem ocorrer por meio da educação intencional e não-intencional. (LIBÂNEO, 1994).

A educação intencional, também considerada como educação formal, corresponde à ação e finalidade dadas pelas instituições escolares, igrejas, entre outras, onde o educador tem por obrigação cumprir com ações de ensino e objetivos sistematizados em uma atuação pedagógica baseada em procedimentos didáticos. Nessa perspectiva, a escola recebe ênfase entre as outras formas, já que essa se destaca como um campo de base e pressuposto para as demais. (LIBÂNEO, 1994).

Entende-se como educação não-intencional ou educação informal aquela em que acontece a influência do meio social e ambiental em relação ao indivíduo. Nesse cenário, as experiências de vida, o convívio coletivo, valores e ideais que não são oferecidas por uma instituição, seja ela educacional ou não, permitem que o homem adquira conhecimento a partir da sua interação com os aspectos aqui citados. (LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Franco (2015), as práticas pedagógicas são determinadas pelas práxis, ou seja, a junção reflexiva da teoria com a própria prática docente. O autor ainda destaca que

os saberes pedagógicos seguem percursos entre as parcialidades, culturas, práticas e sujeitos, presentes dentro e fora da escola. Nesse contexto, a pedagogia leva a reflexões e a didática, focada nos aspectos escolares da sala de aula, colabora para a instauração dos saberes escolares. Contudo, a didática irá se fundamentar na construção da aprendizagem do educando por meio do ensino antecipadamente planejado. Dessa forma, a didática se constitui como prática pedagógica.

Sobretudo, Franco (2015) ainda destaca que os métodos de materialização das experiências de ensinar e aprender acontecem através das práticas pedagógicas. Isso implica dizer que a aprendizagem do indivíduo se dá por meio dos diversos ensinamentos presentes nas vivências pessoais e que acabam potencializando as competências do ensino escolar. Dessa maneira, o desafio pedagógico hoje é transformar o ensino escolar tão interessante e eficaz quanto outros que permeiam a realidade dos alunos.

Franco (2015) considera também que as interações existentes entre aluno, professor, escola e currículo permitem um convívio dimensional e paradoxal, entre o indivíduo que aprende e o sujeito que prepara e organiza as condições para ensinar, no caso, o professor. Com isso, o docente deve buscar meios para viver a discrepância das questões e conformidades dadas pelo aluno, agindo como estimulador da aprendizagem.

Nas três turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental existentes na escola, constatou-se que, ao apresentar os conteúdos de Geografia aos alunos, as docentes costumam fazer uma sondagem, como forma de identificar aquilo que os educandos carregam consigo sobre o contexto abordado. Em linhas gerais, as professoras iniciam a apresentação do assunto, fazendo indagações que possibilitem ao aluno interagir com o que está sendo abordado.

As práticas adotadas pelos professores em discussão promovem o encontro do aluno com o conteúdo estudado. Seguindo essa informação, para Libâneo (1994), o docente deve propor condições de mediar o educando em relação à vida social, considerando suas condições de origem. Sendo assim, os meios usados para essa aproximação, como a organização do ensino, os saberes e métodos pedagógicos são fundamentais para propiciar a aprendizagem do indivíduo.

São atitudes como essa que, segundo Franco (2015), despertam interesse nos alunos. Dessa maneira, as situações que os desafiam são as mesmas que colaboram para o retorno em forma de produções, por meio de suas experiências e interações que envolvem as vivências atuais e as interpretações instigadas pelos desafios dados pelo professor. Assim, toda essa ação favorece a similitude do processo de ensino e aprendizagem, identificado em sua

diversidade e dimensão.

Em uma das turmas observadas, a professora desenvolveu a aula sobre os mapas e teve como base teórica o livro didático. Para iniciar a discussão, a docente realizou indagações, dentre as quais podemos destacar: “para representar o espaço da nossa escola por meio de um mapa, faz mais sentido fazer em tamanho reduzido ou em tamanho real?”. Por meio disso, a participação da turma foi imediata e a experiência foi o necessário para a mesma destacar que o tamanho de um mapa terá variações de acordo com a escala. Além desse aspecto, também foram expostos os tipos de mapas, dando ênfase para os mapas políticos e físicos e os demais elementos que compõe um mapa (título, ícone de direção e legenda).

Como forma de avaliar o que a turma compreendeu sobre o assunto, a professora sugeriu a realização de uma atividade presente no livro que ao ser realizada, foi corrigida no quadro. Para aprimorar a discussão, os alunos foram orientados a pesquisar (em casa) imagens que tratassem sobre problemas ambientais representados nos mapas do exercício e trouxessem na aula seguinte. Esse material seria usado para a construção de um mural temático.

Sobre o uso do livro didático, Stefanello (2009) destaca que o professor deve, antes de mais nada, explorar a fundo esse recurso. Porém, mesmo que o livro seja rico, considerando a realidade aqui descrita, o autor enfatiza que apenas as representações cartográficas presentes nesse material didático não são suficientes. Dessa forma, para melhorar a discussão, o mesmo sugere que o educador tenha como auxílio os mapas e/ou globos disponíveis na escola.

Mesmo sendo crianças, os conteúdos cartográficos já devem ser usados no ensino de Geografia. Em se tratando disso, Simielli (2007, *apud* Stefanello, 2009) considera que mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental o educando deverá ter a possibilidade de conhecer os elementos de representação gráfica, para que, nos anos seguintes da educação básica, tenham a oportunidade de trabalhar com a representação cartográfica.

A aproximação do assunto com a realidade da turma permitirá que os estudantes interajam com maior rapidez em relação ao que está sendo debatido. Nesse contexto, Simielli (2007, *apud* Stefanello, 2009) destaca que o modo usado pelo docente de trazer o assunto estudado para a realidade do educando é o mais indicado, visto que nos anos iniciais do ensino fundamental esse conteúdo deve partir daquilo que está mais próximo da vida do aluno (rua, bairro, escola), para que, nos anos seguintes, sejam trabalhados espaços mais amplos (município, estado, país, planisfério).

Em outra realidade, a professora selecionou como conteúdo a importância da água. Para prosseguir com a discussão, é indispensável enfatizar que nessa turma, devido ao censo anterior, o número de livros didáticos não foi suficiente para os alunos, dessa forma, como

nem as famílias nem a escola têm condições de fazer cópia desse material, a professora transcreve textos seguindo o roteiro sugerido pelo livro didático. Para ilustrar o conteúdo, ao fim da discussão, a docente sugere que os próprios alunos desenhem aquilo que compreenderam.

O texto escrito apresentava características como: a importância da água para a vida no planeta; sua disponibilidade, relacionando a existência em porcentagem e comparando sua quantidade (doce, salgada e em geleiras); suas formas de uso; proteção e cuidado como garantia para as futuras gerações.

O conteúdo foi explorado após a escrita do texto. A professora iniciou a discussão interrogando a turma sobre o que eles compreendiam do assunto e para facilitar a explanação do conteúdo, a docente selecionou palavras e termos (poluição da água; importância e disponibilidade da água doce no planeta) existentes no contexto descrito.

Para esclarecer a porcentagem de água doce (em reservatórios e nas geleiras), salgada e polida (descritas no quadro), a docente fez um gráfico em forma de pizza e, em seguida, discutiu o custo benefício de se utilizar a água em forma de gelo e o processo de dessalinização da água do mar, contextualizando todos esses aspectos com a realidade dos educandos.

A participação da turma foi significativa. Cerca de 70% dos integrantes demonstrou conhecimento e preocupação com o cuidado desse recurso natural, demonstrando que o seu uso correto, em determinadas situações da rotina diária, pode refletir na garantia da água para as gerações futuras. Isso implica dizer que o conhecimento geográfico enquanto disciplina escolar permite que o aluno possa construir significados para sua formação enquanto ser social.

Dessa forma, Buitoni (2010) considera que a prática de ensino que leva o educando a entender os acontecimentos do cotidiano, considerando a sua realidade e o que foi vivenciado no seu lugar de origem, facilita a compreensão de que o mundo é construído a partir das relações sociais e que cada um desempenha sua parte nesse processo.

Sendo assim, o uso de ferramentas apropriadas é fundamental para que o estudante exercite sua percepção e reflita sobre os acontecimentos do cotidiano. Com o auxílio da seleção correta de metodologias e conteúdos realizada pelo docente, esse indivíduo será capaz de superar a proporção individual, fundamental para identificação do conhecimento social e da formação do cidadão.

Na observação do último cenário, a turma estava respondendo a um exercício proposto pela professora, relacionado ao conteúdo trabalhado na aula anterior. Na oportunidade, foi

possível identificar a preocupação dessa profissional com a leitura e a escrita dos educandos em relação ao contexto estudado.

Sobre isso, Pontuschka (2009) considera que é papel do professor, seja qual for a disciplina, estimular o educando a enxergar os estudos como uma atividade interessante e significativa. Nesse contexto, se o aluno demonstrar dificuldades na leitura e na escrita, como também no processo de análise e reflexão sobre um texto, o docente deverá orientá-lo, mesmo sendo na aula de Geografia. Sendo assim, o educador pode oferecer mecanismos que facilitem a compreensão do indivíduo, para que esse desenvolva sua capacidade de entender a realidade social com maior ênfase.

Portanto, baseado no pensamento de Filizola (2009), a prática de ensino na Geografia Escolar, ou seja, as metodologias, os conteúdos e a avaliação não devem ser pensados com o objetivo de reproduzir os programas das universidades, mas planejados para um ensinar que desperte no educando o interesse em aprender. Isso contribuirá para a formação da sua consciência espacial e com o desempenho do conhecimento geográfico, contribuindo assim, para a inclusão social e o desempenho da cidadania ativa.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Esta produção científica manteve-se focada na Geografia Escolar e na avaliação da aprendizagem. Ao longo de sua elaboração, foi possível evidenciar análises e ao mesmo tempo refletir sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida nas aulas de Geografia por docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Senador José Bernardo.

Caracterizar o ambiente escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi fundamental para que o leitor pudesse conhecer o espaço escolar e suas especificidades, principalmente no que diz respeito aos aspectos históricos de fundação e o perfil docente da instituição.

A discussão sobre os conteúdos e as metodologias utilizadas na Geografia Escolar deram o suporte inicial para uma discussão posterior sobre os tipos de avaliação e suas finalidades, além dos instrumentos avaliativos, para assim, contextualizar uma reflexão sobre as práticas dos professores nas aulas desse componente curricular.

Contemplar esses aspectos permitiu conhecer as diversidades de concepções sobre essa ciência e seu ensino na educação básica, visto que a Geografia enquanto disciplina escolar permite contribuir para a formação intelectual dos professores e educandos através do

enriquecimento das representações sociais.

Por meio dos conhecimentos construídos mediante as aulas de Geografia durante sua vida escolar, o sujeito enriquece seu pensamento sobre os aspectos sociais e as transformações espaciais ocorridas ao longo do tempo, tendo assim, a capacidade de interagir em várias situações e assumir posições diante dos acontecimentos diários.

Conhecer o tipo de avaliação ou instrumentos avaliativos desenvolvidos na Geografia Escolar faz parte de uma ação que requer atenção, pois esses aspectos estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem do educando. Dessa maneira, nas aulas de Geografia ou em qualquer disciplina escolar, o professor não deve estar obsoleto das tecnologias, nem tão pouco desconsiderar conhecimento prévio do educando.

Portanto, aproveitar as informações prévias que o educando carrega consigo sobre os conteúdos estudados e conhecer a avaliação e suas finalidades, realizando-as por meio dos instrumentos corretos, são fatores essenciais para constatar o desempenho do estudante na construção do conhecimento e os elementos que colaboram para esse progresso. Dessa forma, o que mais importa durante o processo avaliativo do aluno é que o professor seja capaz de identificar as dificuldades existentes e, através disso, buscar soluções para suprir as necessidades, com o intuito de permitir que o sujeito aprenda e desenvolva seus aspectos cognitivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar**: um estudo de manuais didáticos. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 14 de jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2010. 252p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009. 120p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N. da; MIRANDA, F. A. de. **Avaliação Educacional**: formas de uso na prática pedagógica. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p.85-98, jan./abr.2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. - (Coleção docente em formação. Série Ensino Fundamental).

RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: ed. da PUC Goiás, 2015. 252 p.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Escola Estadual Senador José Bernardo. **Projeto político pedagógico**. São João do Sabugi, 2016. 28p.

SALES, Lidiane Patrícia de Araújo. **Processo de ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise em uma escola pública do município de Ouro Branco-RN. Caicó, RN: UFRN, 2016.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009. 159p.

TURRA, Clódia Maria Godoy. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1986.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. - (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. - (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

EUCAÇÃO PARA O ENEM OU PARA A VIDA? COMO PENSAR O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA EM MEIO AOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

*Francinalda Maria da Silva
francinaldageografia@gmail.com*

*Luiz Arthur Pereira Saraiva
saraivaluizarthur@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

O que você vai ser quando crescer? Essa pergunta está ou esteve presente no nosso cotidiano social, desde a infância, invadido a imaginação e as perspectivas do futuro. Ser isso ou ser aquilo? O indivíduo, enquanto ser social, vai transparecendo também enquanto indivíduo profissional, em que o trabalho e a profissão tornam-se chaves da questão de sua dignidade e de seu processo histórico de vida.

A realidade, por ser também um processo de escolhas, agrega bagagens de conhecimentos, contextos sociais, educacionais e morais, incluindo, ainda, renúncias: poder não é uma escolha, mas uma sucessão de fatores que possibilita a um indivíduo conseguir seu êxito. Entretanto, não é apenas indo à escola que tais sonhos podem ser alcançados: a educação também agrega essa limitação de escolha, na qual as perspectivas nem sempre podem ser realizadas, diante de um ambiente social que persiste na defesa de um “darwinismo competitivo”, por meio de um sistema seletivo e excludente em que o conhecimento reflete uma cultura dominante e se pauta em uma cientificidade cega e exacerbada, como também a busca constante da erudição, desvalorizando os contextos de muitos indivíduos e fomentando ainda mais a necessidade da inserção dos chamados currículos ocultos.

Hoje, as tecnologias da comunicação e os meios midiáticos trazem consigo uma gama de informações que proporciona uma possibilidade de construção de conhecimento, até então arquivado em instituições e restrito a determinadas pessoas e grupos (SANTOS, 2009). Mas tal processo deve ser compreendido junto à questão da informação assimilada e aceita, pois o conhecimento, de antemão, não é um saber alheio: este agrega representações, imposições e valorizações de determinados objetivos de quem o constrói e dos grupos/classes nas quais o mesmo fora imposto e moldado. Por isso, é necessário o questionamento do conhecimento que se efetiva no mundo atual em que está contida a educação da população, pois o mesmo saber que liberta também alimenta o capital, o mercado e a opressão, como também valoriza a

ideologia de uma “realidade posta” e desejável sem questionamentos.

A escola, enquanto instituição que busca desempenhar o papel de formação da população e que deve buscar uma sociedade mais democrática, agrega também, no ato educativo, um conjunto de saberes propositais. Por isso, faz-se necessário questionar sobre como é formulado tais saberes, quem o formula e o que lhe está sendo atribuído. Assim, a pesquisa agrega a partir de concepções teórico-metodológicas e das experiências em lócus desenvolvidas em duas escolas de ensino médio do Agreste paraibano⁴⁸, bases para questionar como os educandos, assim como os docentes, estão envolvidos nos propósitos do olhar e do fazer da práxis geográfica na realidade contemporânea, mediante respostas obtidas através de questionários e entrevistas realizadas dentro do projeto Ensino de Geografia e Filosofia: questões ontológicas, epistemológicas e ético-políticas na perspectiva socioespacial das escolas públicas no Agreste paraibano, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba.

Dessa forma, o trabalho remete à importância de refletir sobre possíveis questões que atentam a educação, no que se confere à sua “raiz”, o currículo, com ênfase ao currículo de Geografia. Pois, junto às críticas à didática e à metodologia de ensino, que são formas de permitir o diálogo com o conhecimento do ensino-aprendizagem, é importante entender o contexto no qual estão situadas. Assim, o “fazer Geografia” nos traz a possibilidade de nossa valorização na/da educação pública, por meio da relação do ensino superior com o ensino básico, uma vez que devemos fortalecer essa relação de troca e de responsabilidades mútuas.

SOBRE O CURRÍCULO: APENAS UMA ORGANIZAÇÃO OU TRANSFERÊNCIA DO SABER?

O conhecimento social não se constitui ao acaso: é remetido às experiências, concepções e processos sociopolíticos ao longo da formação da sociedade. Porém, tal conhecer deve ser compartilhado, difundido e a escola, como espaço de socialização e de discussão, desempenha esse papel preponderante na qual trabalha determinadas educações de forma ainda hierárquica e, por isso, subjugou-se a uma organização como forma de melhorar o gerenciamento e aceção entendida como viável a um melhor desenvolvimento do saber para a sociedade organizada socioeconomicamente em classes. Assim o processo ligado à preocupação da organização e do método dos saberes se evidenciam na construção do

⁴⁸ Foram visitadas a Escola Estadual do Ensino Médio Governador Clóvis Bezerra Cavalcanti (EEEMGCBC) – Dona Inês/PB e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) – Bananeiras/PB.

currículo que emerge como “objeto que precederia a teoria” (SILVA, 2005, p. 11) e que esteve determinando quais conhecimentos devem ser ensinados como também quais objetivos deveriam ser alcançados.

Movimentos de renovação abalaram a educação tradicional com as teorias críticas e com a concepção de que é importante ir além das técnicas, compreendendo o que de fato o currículo faz ou precisa fazer, pois se entende que o conjunto das teorias postas do currículo escolar é visto como processo de administração e racionalização dos resultados educacionais que “está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2005, p. 35), distante do ideal de um currículo que se faz e se processa dentro dos âmbitos sociais e políticos e que deve agregar fatores diversos e ir além da moldagem em meio à problemáticas econômicas, pois, segundo Ascensão (2013), a ação dos currículos é importante na formação das identidades discentes, no entanto, as amplas temáticas devem estar atreladas ao complexo conhecimento inclusivo das contextualizações das relações de poder e da realidade escolar como também da categoria docente.

Atualmente, os conhecimentos escolares agregam expressões da reprodução da ideologia neoliberal, remetendo ao enquadramento da naturalidade da competitividade, do consumismo e da meritocracia. Segundo Moreira (1999), trata-se de um processo de hibridização que se afirma com a assimilação dos imperativos de uma nova política educacional global com base na lógica de mercado, na qual legitima e autoriza visões e significados dos processos dominantes de adaptações às novas reformas que são impostas.

Desse modo, o currículo, que não é neutro e que se molda a partir de uma realidade, é, segundo Rocha (2014), uma construção cultural e um modo de organização das práticas educativas, entretanto, o mesmo abrange um meio das instâncias político-administrativas controlarem a qualidade da educação e, conseqüentemente, promove uma organização da vida social conforme seus ideais, pois, segundo Silva (2005), existem códigos que agregam aos indivíduos, que regem sua convivência com o mundo real em meio aos princípios de sua consciência por meio de seus significados e de suas interações sociais.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se uma ferramenta primordial à possibilidade de adentrar o ensino superior, sendo incorporado como facilitador à amplitude de acesso às diversas universidades, por meio de um sistema avaliativo generalizado, substituindo majoritariamente os vestibulares que ocorriam nas próprias instituições. Uma possibilidade que permite, mediante uma prova de conteúdos dentro de quatro áreas específicas, a realização de inscrições em diversas universidades públicas e privadas em

qualquer região do Brasil. Entretanto, sabemos que generalização não é bom caminho ao ensino-aprendizagem: em meio a tempos-espacos em que diversas áreas são valorizadas e detém um monopólio de inserção crucial, a educação se volta à competição de vagas em determinados cursos e isso reafirma a ideia das “escolas dos conteúdos” quando se exerce práticas administrativas e pedagógicas na valorização de um currículo que processa o conhecimento como “devir” a entrada ao ensino superior, secularizando conhecimentos significativos e locais, quando possíveis de serem pontuadas.

O processo culmina na apropriação do mesmo a uma relação de finalidade do ensino médio ao entender que se volta a uma avaliação dentro de competências dos conteúdos do currículo que estão pré-determinadas pelo próprio Ministério da Educação, fazendo de uma nota relativa o parecer sobre adesão e aceitação de uma área ou não. O conteúdo, desse modo, tornou-se centro do processo educacional por validar tais ações, ao mesmo tempo que promove lucro ao capital, fazendo da escola uma empresa de formação aos estudantes para o referido exame. Um contraposto à premissa do ser existencial e sua perspectiva futura, valorizando uma teorização, designação e descrédito ao ensino público, onde já se compactua de um ensino precário, mediante fragmentação do saber pontuada pelas novas reformas que desoportunizam os alunos a entrar na universidade, ao promover uma fragmentação pautada na formação técnica, além de disciplinas “optativas” que o ENEM não habilita.

Dessa maneira, o saber que se expressa mediante o conhecimento escolar está sendo apropriado por novas políticas neoliberais que desfalecem o ensino-aprendizagem e os próprios sistemas de inserção ao ensino superior, pois, ao habilitar uma fragmentação e um ensino com formação técnica, desabilita-se a necessidade de realizar o Exame, uma vez que o mesmo, não valida as disciplinas postas na educação básica, despromovendo consequentemente a oportunidade de adentrar as áreas cobiçadas e relegadas a elite. Assim, a questão é que as novas demandas para com a educação estão a enfraquecendo e regredindo a educação pública, promovendo também “naturalização” e ratificação das classes sociais em seus postos de formação e de trabalho, validando o contexto político-social existente de desigualdade. Logo, o debate sobre os pressupostos do currículo motivam a ideia de que tais conhecimentos viabilizem uma educação sobre o processo de “quem eu sou” dentro da relação com “o espaço que estou presente” no sentido de promover conhecimentos significativos para efetivação do indivíduo enquanto cidadão atuante.

No currículo, há uma maior aceitação e difusão de alguns determinados códigos e não dos diversos códigos sociais existentes, cuja reafirmação ocorre por meio deste sistema de avaliação e o PISA (Program for International Student Assessment), mas o ensino-

aprendizagem deve estar atrelado “ao que” e “a quem” está estudando, como também à ação do Estado de forma efetiva sobre esse ambiente, pois os conteúdos abordados em sala quando não significativos, internalizados e quando inexistente a presença material de recursos, tem nas escolas apenas “belas palavras” de direitos educacionais, com seus mecanismos validando os fins avaliativos e viabilizando a legalidade aos processos de inserção que condiciona a impossibilidade da adesão do aluno nos campos profissionais que lhe são desejáveis, mas fomenta a disparidade e efetivação da ideologia discriminatória, pois

essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem aqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2005, p. 32).

Esta legitimidade fortalecida na educação formal “produz conformidade e consenso” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45) aos novos acordos de valorização do mercado de uma educação privada, compreendida pela estratégia neoliberal que, segundo Gentili (2002), tem menos regulação porém mais controle do “governo” na vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva, pois a desvalorização do cidadão e de suas amplas formas de discussão são elementos cruciais ao que Moreira (1999) declara como subordinação do setor da educação à racionalidade do universo econômico, onde se deslegitima a educação pública, os seres sociais e suas culturas, sua identidade, sua história, estimulando a competição interna e a docência como mera transmissão e assimilação reafirmando a perpétua validade do ideal que jovens de classes dominantes adentrarem e terem sucesso no acesso ao ensino superior enquanto “as crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho” (SILVA, 2005, p. 35).

A identificação e a identidade tornam-se apenas palavras nessa perspectiva, pois o currículo “tanto expressa as visões e os significados do processo dominante quanto ajuda a reforça-las, a dar lhes legitimidade e autoridade [...] quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes” (SILVA, 2005, p. 29). Atualmente, o currículo é imposto de cima para baixo e se naturaliza na efetivação da preocupação que outros setores da economia viabilizam com seus projetos, a exemplo dos caminhos sugeridos pelo Banco Mundial de “menos gastos” com uma melhor educação, na qual desvaloriza a formação e o salário docente, como também, a necessidade de escolas menos equipadas, reafirmando uma concepção de construção antidemocrática e aceita que toma outros fins

sociopolíticos, tornando-se urgente a crítica e a preocupação da participação daqueles que realmente são e estão presentes no fazer e ser educação, como os docentes e os próprios educandos, porque são a eles que são destinados as concepções e ideologias teóricas e práticas de seus papéis sociais/profissionais rotineiros, em meio a amplas desvalorizações que os ocupa e os menos humaniza em meio a uma sociedade diversa e um sistema excludente.

Assim, falar em currículo é questionar e compreender a ordem social, por isso temas ocultos devem ser discutidos, uma vez que, a Geografia “deve falar das pessoas que ali estão. Falar de nossa condição de gênero, etnia, idade, classe social, opções políticas, sexuais etc [...] somos múltiplos” (KAERCHER, 2014, p. 28) e introduzir como forma democrática uma educação que esteja ao alcance e que agregue a todos e todas, porque

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viés, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Dáí reside o questionamento: a quais indivíduos, as quais formações educacionais e com que propósitos é construído e posto o currículo? Pois as iniciativas devem valorizar

a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos (ARROYO, 2013, p. 37).

Desse modo, a educação, que tem um papel soberano para mudanças objetivas e da mudança individual consciente, deve contextualizar uma realidade contraditória, pois segundo Mészáros (2008), a educação, por desempenhar fortemente o papel de mercadoria, no contexto capitalista, adentra uma verdadeira mercantilização dela mesma, onde tudo se vende, tudo se compra. Esse modo se tornou válido porque a partir do momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (no caso da Geografia), e as reformas são elaboradas sem debates, sem questionamentos e sem comunicação, fica evidente que “as teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar” (GOODSON, 1995, p. 47), pois a educação que não é considerada um serviço essencial pela Constituição Brasileira vigente é um marco estruturante que não pode ser tratado como meio qualquer, logo, devemos fazer das leis ou, como afirma Kimura (2008),

dessas práticas democráticas constitucionais nossa arma legal de defesa em meio aos palpites de diversos agentes que se acham no direito de legitimar o que não desenvolvem.

A RELAÇÃO MÚTUA ENTRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS MUDANÇAS CURRICULARES: ÊNFASE AO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

No Brasil, a educação é um reflexo de teorias estrangeiras na qual as dimensões econômicas persistem em se sobressair às dimensões críticas e sociopolíticas que, por sua vez, são preponderantes para a autonomia do campo curricular, em que os princípios da ideologia neoliberal foram e são atrelados às políticas governamentais nos processos de reformas educacionais, segundo Moreira (1999), tais políticas se articulam nos princípios escolhidos e adaptados nos fundos dos últimos governos, envolto de uma educação mais competitiva, pois

numa sociedade de classes dão-se relações sociais que são resultado do conflito de interesses de duas classes fundamentais, sendo que uma delas, a quem detém o poder econômico e político, procura conformar as instituições a seus interesses. Assim é que no Brasil, a escola sempre esteve organizada para formar as elites sociais (LIBÂNEO, 1985, p. 94).

Assim o ensino-aprendizagem diante das ideias que se constitui o currículo escolar não promove mudanças as propostas de um ensino-aprendizagem transformador ao contexto social vigente, por isso, as críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se confere à Geografia, são preponderantes pois, segundo Straforini (2014), os autores de tal documento foram meros coautores das propostas ideologicamente hegemônicas e sua atuação foi apenas de legitimação: o documento carregou consigo um caráter plural ou eclético, valorizando a Geografia humanista fenomenológica em relação aos fortes posicionamentos sociais apresentados pela Geografia Crítica. Os PCN⁴⁹, como também a atual Base Nacional Comum Curricular⁵⁰ (BNCC) apresentam incoerências nas definições dos conceitos e das categorias geográficas, revelando adesão à ideologia capitalista, um ideal assustador pois a “educação quando se fecha ao contexto social, torna-se mera presa da situação social existente (ADORNO, 1995, p. 11).

Fica evidente nos documentos que a realidade é mera vivência e não convivência com questões políticas sociais, de classe, pois “os PCN não nos respondem, apenas nos apresentam

⁴⁹BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

⁵⁰BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, 17 de fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 25 jun. 2018.

mais um conjunto de temas que deveria ser tratado pela escola, 'ocupando o mesmo lugar de importância' das disciplinas clássicas, mas sem se configurar em disciplinas" (MOREIRA, 1994, p. 44), logo, como podem ser tratadas e superadas tais questões, se nem ao menos tais documentos promovem a escola, diante de seus pressupostos e temas, sem tratar do contexto cotidiano, sociopolítico real das condições e limitações presentes no sistema capitalista vigente?

Abordar a realidade do aluno, incluindo seu espaço e seu cotidiano, é um procedimento válido à democracia na escola pois, desse modo, contribuem “para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos diversos grupos em interação” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). É necessário analisar o currículo de forma complexa, validar não apenas temas que podem ser trabalhados mas, necessariamente, discutir porque tais temas tem que ser trabalhados, reorganizados, pois o sentido da educação é desenvolver o indivíduo, fazer com que os conteúdos sejam inseridos em sua vida e, para isso, os mesmos precisam ser os temas das ações e das suas realidades nos contextos espaço-temporais inseridos no plano da totalidade. Assim, o papel da Geografia com relação aos conteúdos deve promover “um modo de pensar e investigar geográfico, que os possibilitem fazer uma leitura crítica e holística do mundo, compreender sua inserção e seu papel nesse mundo, e nele atuar de maneira autônoma e consciente” (PIRES, 2017, p. 238), pois a Geografia “pode qualificar no sentido de expandir e complexificar a leitura do mundo de nossos alunos, ajudando a serem mais capazes de entenderem o mundo a partir das relações entre os lugares” (KAERCHER, 2014, p. 30).

A educação, segundo Moreira (1999), enquanto produto de consumo lapidado por agentes e entendida também como uma transferência de conhecimento imposto sem questionamento, ilustra a necessidade de que “sua construção precisa ser considerada na confluência de um contexto de crise política no país e não pode prescindir da compreensão do contexto de produção” (PIRES, 2017, p. 244), pois a realidade não pode ser desconsiderada do contexto educacional, desmembrada, como apenas um processo de conhecer, mas despertar as possibilidades da esperança e os propósitos do agir. Assim, a implementação da BNCC, desenvolvida no governo atual e sancionada em 2017 adentra no âmbito escolar do ensino fundamental ao médio, destacando novas agregações ao saber, este pautado em conhecimentos comuns. Esta reforma se estabelece em uma rápida aprovação e invasão ao âmbito escolar, sem ampla discussão, mas com certa autenticidade.

As reformas em torno da educação estão sendo edificadas na solidificação de processos antidemocráticos com vistas às mudanças estruturais, principalmente com atores e

financiadores que esbanjam discursos sedutores em torno de investimentos no aumento da instrução, melhoria dos conhecimentos dos professores e infraestrutura, a exemplo, segundo Moreira (1999), do Banco Mundial, que traz um modelo que valida uma essência escolar apresentado em seus trabalhos como forma educacional duas grandes ausências: os professores e a pedagogia, negando e desfalecendo as condições salariais dos docentes e os elementos de execução de sua prática, esbanjando e catalisando conhecimentos que não são remetidas à opinião da vivência do educador, mas à lógica empresarial.

Desse modo, tal ensino atua para que o aluno não entenda as relações que existem em seu meio ao mesmo tempo que “estimula a competição interna à categoria e o exercício docente tende a ser percebido e praticado como algo atomizado nas figuras de professores-competitivos” (REGO, 2017, p. 151), ou seja, estas medidas corroboram com o sistema capitalista presente, pois diante das reformas atuais, como a Reforma do Ensino Médio que não corresponde à eficácia com o real para sua inserção, o papel da educação torna-se, desse modo, condizente com a continuidade da divisão social, em que o espaço social é menosprezado e dificilmente agrega saberes para o cotidiano escolar. Saberes estes que transparecem relações dos porquês de suas realidades apropriadas privadamente pelo sistema e fazendo também da licenciatura um produto barato e pouco necessário.

Portanto, é urgente discutir ainda mais quais os currículos reais e o importante papel que a ciência geográfica pode desempenhar no desmascarar das novas lógicas vigentes e como resistir a estes discursos, pois não são os educadores que promovem as reformas mas especialistas à demanda do governo. Logo, é necessário o questionamento em torno da compreensão do currículo que, segundo Morin (2015), é necessário para tomar consciência da natureza e das consequências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real. Dessa forma, entendemos que discutir o currículo é mais que uma necessidade: é uma questão política para entender os rumos da educação social, pois “não é possível falar de currículo sem se falar em conhecimento” (ASCENÇÃO; PORTELA; LEITE, 2017, p. 139), como também não é possível falar em Geografia sem promover o debate aos consensos sociais existentes, a cidadania negada, a democracia desfalecida e aos espaços desiguais e “naturalizados” em que sobrevivemos, mas que silencia as vozes de muitos.

EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL, COMO FALAR EM DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO? – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM LÓCUS

“Educação para a vida, para a justiça, para todos” é o que se faz presente como direito social no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual declara que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), como também a breve autenticidade no artigo 6º da Constituição Brasileira: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1998). Dessa forma, o papel da educação é de extrema importância para a sociedade, para a construção de seu futuro pleno e igualitário em direitos, em tolerância, validando a moralidade e a liberdade. Mas estamos realmente partindo dessa concepção?

Em meio a tanta desigualdade, consequência de um sistema que reafirma a condizente corrupção e valoriza projetos utópicos, as reformas não nos propõem alternativas de mudanças radicais e torna-se até irônico falar que vivemos em uma democracia no Brasil, onde o poder político que atende aos ideais neoliberais exerce soberania nas ações públicas e sociais, fazendo de sua legitimidade uma causa de legalidade das condutas atuais sobre os processos incorporados aos princípios educacionais, onde “sua proposta tem, como pano de fundo, o entendimento da educação como gasto que precisa ser gerido de acordo com os interesses dos agentes do mercado” (GIROTTO; MORMUL, 2016, p. 55) marginalizando a limitação do pensar, através da validação de oportunidade e acesso a um currículo comum.

Dessa maneira, há um processo, “uma ordem na qual a exclusão não será mais fundamentalmente econômica, mas intelectual e cultural” (MOSÉ, 2013, p. 32). Por isso, precisamos dessa constante discussão sobre o conhecimento, que não se detém mas se constrói e se renova, como também a visibilidade sobre a importância da escola pública, como lugar de inclusão e esperança ao aluno enquanto sujeito social e principalmente ao docente, porque é aquele que configura o ensino, incentiva não só um aprender mas o pensamento/ação e assim fazer valer a democracia como a “razão conquistada pela espécie humana não pode ser um privilégio do homem cultivado, um privilégio de classe. Mas as mediações entre o conhecimento e prática devem ser constituídas” (DAMIANI, 2015, p. 55).

É ingênuo acreditar que as propostas curriculares viabilizam mudanças, pois, segundo Ascensão (2013), precisa-se de alterações nas formações continuadas dos professores, para

que os mesmos promovam alterações em suas práticas docentes. Assim, um currículo que busque a espacialidade, que norteie as categorias geográficas como também as chaves de interpretação fará a diferença se forem compreendidas para entender os fenômenos que os movimenta. O currículo não é apenas uma colocação posta a ser reproduzida: é um conceito adquirido e vivido na prática educacional, por isso é importante entendê-lo, questioná-lo, avaliá-lo, pois o que está em jogo não é o que fora pontuado, mas o que tais elementos acarretam na sua aplicação para com a sociedade, os propósitos na qual a mesma se guiará.

Diante dessa preocupação, visitamos duas escolas de educação básica de ensino médio e realizamos o levantamento sobre algumas questões que atentam o conhecimento e o pensar sobre a práxis geográfica e sua relação filosófica, em meio às medidas provisórias de reforma que marginalizam e despreciam tais saberes. Dentre elas, destacamos algumas falas que evidenciam a preocupação com o ensino-aprendizagem e a reafirmação da importância do mesmo. As questões apresentadas foram destacadas com base no levantamento obtido através de 266 questionários respondidos e entregues no período de abril e maio de 2018. Dentro as 12 perguntas realizadas, destacamos cinco para essa pesquisa⁵¹.

1. Para que servem os estudos de Filosofia e Geografia?⁵²

- O estudo da filosofia serve para formar o caráter crítico do aluno, assim, como o de geografia, que ensina sobre o espaço que vivemos (Discente da 3ª série – CAVN).
- Os estudos de filosofia e geografia servem para nossa formação como cidadão e para nosso aprendizado (Discente da 2ª série – EEEMGCBC);
- Filosofia acho que serve para compreender a nossa vida, nosso propósito aqui. E a geografia serve para estudarmos o lugar onde vivemos e também outros lugares (Discente da 1ª série – EEEMGCBC);
- Serve para muitas coisas, porém precisa melhorar muito, temos apenas uma aula de filosofia, geografia é uma disciplina ótima de se aprender (Discente da 2ª série – CAVN).

2. Você se questiona sobre sua vida e o contexto no qual está inserido? Se afirmativo, o que você pensa a respeito?⁵³

- Sim, me questiono todos os dias, pois fico me perguntando a todo tempo: por que uns são mais favorecidos que outros, porque é revoltante (Discente da 1ª série – CAVN);
- Sim, penso bastante, mas de uma forma muito estranha por causa da sociedade em que vivo (Discente da 2ª série – CAVN);
- Às vezes, sim, pois alguns direitos são falhos no Brasil (Discente da 3ª série – EEEMGCBC);

⁵¹ As perguntas apresentadas nesta pesquisa não foram enumeradas na mesma ordem que foram pontuadas nos questionários, assim também as respostas foram selecionadas minuciosamente para viabilizar vozes e científicas de forma coletiva nos argumentos das respostas escritas

⁵² Nessa questão, foram respondidos aproximadamente 93% dos questionários obtidos na pesquisa.

⁵³ Nessa questão, foram respondidos aproximadamente 79% dos questionários obtidos na pesquisa.

- 37% das pessoas consultadas responderam não.
3. O que é ser cidadão? Como se exerce a cidadania? O que se entende por ser um “cidadão politizado”?⁵⁴
- Cidadão é participar de uma determinada sociedade com direitos políticos e democráticos, um cidadão que participa da política onde vive (Discente da 3ª série – EEEMGCBC);
 - Ser cidadão é estar ciente dos seus direitos e deveres na sociedade. É importante participar da política para definir quem vai nos representar, mas não ser hipócrita e sim ser consciente (Discente da 1ª série – CAVN);
 - Ser cidadão é participar de movimentos, saber do dia a dia da cidade, se informar sobre tudo que está acontecendo. Sei não [referente a cidadania]. Ser um cidadão que participa de tudo que a política diz” (Discente da 2ª série – CAVN).
4. Você conhece ou já ouviu algo sobre as propostas da Base Nacional Comum Curricular/Reforma do Ensino Médio? Se afirmativo, o que você sabe e pensa a respeito?⁵⁵
- Sim, vejo nos comerciais, mas não consigo explicar (Discente da 1ª série – CAVN);
 - Sim, simplesmente querem criar adolescentes leigos que não vão saber debater e/ou questionar, querem que nós permanecemos calados perante as decisões do país (Discente da do 1ª série – CAVN);
 - Sim, se for para melhorar a educação brasileira será bem-vinda (Discente da 2ª série – EEEMGCBC);
 - Já sim! E, de minha parte, não gostei muito: já temos dificuldades em algumas matérias e que sem elas aí que vai ficar pior do que já está (Discente da 3ª série – CAVN);
 - Fiz algumas pesquisas, mas não entendo nada sobre isso (Discente da 1ª série – EEEMGCBC);
 - Sim, que essa reforma do ensino médio vai tirar as matérias que faz a gente pensar o que é ser cidadão (Discente da 2ª série – CAVN);
 - 51% das pessoas consultadas responderam não.
5. Pela sua vivência e conhecimento, o que você pensa sobre a educação brasileira atual?⁵⁶
- Bom, para mim a educação pública atual não está sendo eficaz, por isso várias pessoas vão a escolas particulares. A educação pública precisa melhorar (Discente da 1ª série – CAVN);
 - Bom a educação nunca foi de boa qualidade eu acho que o presidente deveria investir em educação (Discente da 1ª série – EEEMGCBC);
 - Que está numa crise, que os conhecimentos das matérias mais importante, está sendo tirada do nosso estudo (Discente da 2ª série – CAVN);
 - Bom, mas devia ter mais projetos incluídos e mais adversidade na educação brasileira. (Discente da 2ª série – EEEMGCBC);
 - Acho que algumas escolas são mais privilegiadas e algumas esquecidas e isso me deixa triste, pois como eu e meus colegas necessitamos de aprendizagem, outras pessoas também, e a educação no Brasil se baseia na desigualdade (Discente da 3ª série – CAVN);

⁵⁴ Nessa questão, foram respondidos aproximadamente 82% dos questionários obtidos na pesquisa.

⁵⁵ Nessa questão, foram respondidos aproximadamente 74% dos questionários obtidos na pesquisa.

⁵⁶ Nessa questão, foram respondidos aproximadamente 80% dos questionários obtidos na pesquisa.

- Para mim, a educação brasileira ela é boa, mas se melhorasse seria melhor, pois os recursos são poucos, falando sobre a educação do estado (Discente da 3ª série – EEEMGCBC).

Dentre as perguntas respondidas, evidencia-se que as falas destes discentes reafirmam o entender da importância das ciências humanas e de sua ação política sobre o pensar na realidade de um país onde a educação necessita de melhorias, onde, ainda que naturalizado, se percebe um espaço desigual, onde a pretensa meritocracia afirmada por setores conservadores da sociedade não existe, constituindo-se em uma fraude. Onde os mesmos não consultados sobre as mudanças possíveis às desconhecem, validando o entender que a reforma é uma imposição e não uma construção coletiva a ser apresentada, refletida no âmbito escolar, entretendo, os mesmos que não sabem explicá-la adequadamente a desvalida ao evidenciar a importância dos seus estudos ou na tentativa de entendê-los, questioná-los. Sabem o que é ser cidadão ainda que exercer a cidadania e se politizar seja um grande desafio em meio aos tempos-espacos nos quais precisamos ter objetivos concretos de concepções profissionais, sociais e culturais. Não é fácil ser o que desejamos diante das condições que temos.

Diante disso, também o docente por ser o agente na qual a práxis se afirma, deve impreterivelmente ser ouvido. Para tanto, trabalhamos com suas falas como forma de potencializá-las nesta discussão. Por isso, destacamos as respostas dos docentes de Geografia e Filosofia que oportunizaram ser entrevistados nas escolas visitadas. Foram quatro professores que nos permitiram respostas a uma base de 34 perguntas e, dentre elas, destacamos algumas preponderantes para esse trabalho expressas em contextos importantes das visões de suas concepções e de suas práticas.

1. Geografia/Filosofia para quê e para quem?

- A filosofia para despertar nos nossos estudantes a consciência crítica, para ter uma possibilidade de fazer uma leitura, uma análise da realidade atual à luz da filosofia. Isso vai despertar nos alunos certo senso crítico com relação à vida, ao homem, à parte política e com relação a eles mesmos, até a própria vida deles (Professor de Filosofia – CAVN);
- A geografia para compreender o mundo e, compreendendo o mundo, ser um cidadão atuante (Professor de Geografia – EEEMGCBC);
- Eu parto de uma outra perspectiva, parto de uma geografia que prevê ou que coloca a cidadania como elemento fundamental nas suas relações. Somos um processo de construção e de construção coletiva para além dessa situação de classe (Professora de Geografia – CAVN);
- Compreender o espaço que habitamos é fundamentalmente necessário, pois dessa compreensão, podemos atuar mais conscientemente nele, transforma-lo segundo as possibilidades e circunstâncias (Professor de Geografia – CAVN).

2. Do seu ponto de vista, o que é currículo e qual a sua importância?

- O currículo nos encaminha para um determinado fim, ele está em tudo, ele está no cotidiano, ele está ali na sala de aula, ele precisa ser pensado não só a partir de um instrumento institucional que coloque o professor na condição de apenas mantenedor daquele currículo e reprodutor daquele currículo, mas um currículo que dialogue com o social, que esteja contemplado no currículo essas diversidades da sociedade (Professora de Geografia – CAVN);
 - O currículo é um conjunto de atividades que abrange todo o espaço escolar, extra e intra escolar, a comunidade escolar que participa desse interesse pela formação do aluno. Currículo é vida (Professor de Filosofia – CAVN);
 - Eu acho o currículo importantíssimo, você não pode desviar totalmente daquele currículo, aqueles conteúdos principais é que vão nortear o conhecimento do aluno, fazer ele pensar, então a gente não pode desviar do currículo, tem que ter o currículo (Professor de Geografia – EEEMGCBC).
3. Você tem acompanhado ou acompanhou a proposta da Reforma do Ensino Médio? O que você acha desta nova proposta quanto ao campo da Geografia/Filosofia nessa reforma? Há alguma crítica sua à nova proposta?
- Sim, eu acho que essas propostas marginalizam as ciências sociais. Tratam, na realidade, como ciências menores, dá também mais importância à técnica, à produção industrial (Professor de Geografia – EEEMGCBC);
 - Eu acredito que filosofia passará a ser um ator secundário, nem coadjuvante vai ser. Qual seria a filosofia nesse novo cenário que a gente tá pressentindo aí que vai ser? Essa é a crítica que eu faço nessa proposta (Professor de Filosofia – CAVN);
 - Disciplinas como geografia, história, filosofia podem ser ministradas por um professor de uma só área. Isso é horrível, fere nossos princípios, nossa graduação, passamos quatro, cinco anos para nos formar professores para serem ministrantes daquele conteúdo específico e nós somos agora compelidos a disputar com um colega de outra área (Professora de Geografia –CAVN).
4. Como você, enquanto docente, se vê nessa nova proposta de currículo? E como você enxerga o seu aluno?
- Na verdade eu vejo como se minha importância tivesse até diminuído. Nessa questão, já que a geografia, como as outras ciências sociais fazem pensar. A ideia deles é diminuir o nosso papel mas dificulta um pouco na politização dos alunos (Professor de Geografia – EEEMGCBC);
 - Eu me vejo, atuando na área de Humanas, completamente “algemado” [as disciplinas] foram colocadas em xeque, isto é perderam a obrigatoriedade. Os alunos adolescentes, sem ainda saber qual a profissão que irão seguir: área de humanas? Exatas? Setor da saúde? Isso pode gerar algum tipo de conflito entre os alunos (Professor de Filosofia – CAVN).

Quando o ensino-aprendizagem é desmerecido, o papel docente desvalorizado e a autonomia ignorada, o poder que tem a educação se desfaz pelos processos que autenticam e colaboram a minimizar o entendimento do real sentido que o conhecimento proporciona à sociedade. As ciências humanas são vitais para entendermos o percurso de nossa trajetória de vida enquanto ser, enquanto classe, mas, por si mesmas, não desencadeiam o caminho. Por

isso, o docente se faz como instrumento para proporcionar essa discussão. Nessa construção de entendimento “do quê” e “para quê Geografia/Filosofia”, diante de toda um percurso que é validada na sua graduação e se reafirma na sua execução e prática.

Por isso, a construção do conhecimento é compreendida na forma que os currículos estão construídos, pois o aprender, que é variável em múltiplas dimensões e sentidos, é assimilado a todo momento, dentro e fora da escola: constitui-se de amplas informações, limitados conhecimentos, implementadas ideologias que se tonam elementos cruciais a formação da identidade do ser social, de sua colocação enquanto “quem sou” e “onde estou” na sociedade contemporânea. A escola, por ser um lugar de socialização dos indivíduos, pode atuar como um importante sistema para validar essa identificação e questionar a realidade “externa”, real e desigual na qual os mesmos se integram, mediante uma preocupação com o corpo escolar, das funções sociais e das demandas que a instituição carrega a partir da concepção curricular, em vistas à formação do aluno. Assim, o currículo

não pode se compreendido como um mero instrumento racional de planejamento e organização. É antes, campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, ética, etc.). Pressupõe, essencialmente uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma determinada formação. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazios, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias (GIROTTI; MORMUL, 2016, p. 61).

A validação do sujeito enquanto ser social, permite conceber melhores práticas ao conhecimento como horizonte de possibilidade de ruptura a respeito das questões que tangem a dimensão política, como também as dimensões da organização social-econômica e ambiental. O conhecimento, desse modo, transforma, oportuniza e revitaliza a esperança de um futuro melhor, um conhecimento que toma significado a partir do momento de representação dos sujeitos, por meio da participação e discussão de resistências e mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é trabalhando com o conhecimento, é possibilidade de inovação e mudança. Por isso, sua importância, não deve ser menosprezada: todos necessitam de saberes, de habilidades para decidir seu futuro, seu processo de crescimento e olhar amplo. Porém, os horizontes do pensamento não são abertos a todos e todas e ao real sentido da educação, validando e agregando o crescimento não mais de um cidadão político, mas, como diria Santos (1993), a um cidadão-consumidor.

As perguntas aqui elencadas muitas vezes são negligenciadas no âmbito escolar, fazendo-se necessário que tal ambiente demande estas práticas e renove suas metodologias, pois não existem métodos prontos: é preciso mostrar ao aluno que seu espaço também é conhecimento, sua vivência é construção a um estudo primordial para o que está sendo trabalhado seja significativo e, por que não, libertador, uma vez que a Geografia deve dar voz às existências, materializar seus conceitos geográficos por vezes tão abstratos e condicionados à questão teórica, torná-los concretude, pois a Geografia não serve para fazer, mas para oferecer e exercer a práxis.

Portanto, um currículo que impõe conhecimentos e estes são trabalhados na escola exclusivamente voltados a discutir questões de exames deve ser superado, pois o currículo segundo Sacristán (2000) deve ser entendido dentro do contexto que se constitui como também das condições em que se desenvolve, pois o mesmo é um entendido como objeto social e histórico. Assim, a urgente proposta de conteúdos que se relacionam ao que o indivíduo integra e vive, é um caminho pedagógico prático que o habilita em meio aos estudos, a conscientização de ideias, propostas de discussão, projetos de extensão que valorizem a escola, o bairro, a cidade, o ser enquanto político. Tais caminhos são indispensáveis para despertar a criticidade, aguçar a imaginação, envolver de um conhecimento que se renova a cada aula, a cada prática e que permite superar mecanismos que regem uma educação voltada à elite, voltada à tecnicidade e engajada em um véu de alienação desleal ao mundo concreto.

Dessa forma, o currículo enquanto território do papel docente, da ação discente, deve ser fortalecido com voz e vez, deve ser disputado, em meios aos ataques constantes ao empobrecimento valorativo da escola pública, das licenciaturas, do controle social. A resistência se dá na existência dos coletivos, da discussão, da potencialidade e visibilidades das questões e das concepções produzidas e impostas, da formação política que se exerce mediante o processo de concepção da cidadania. Favorecer possibilidades, materialidades, oportunidades é dever do Estado por meio da educação. Por isso, lutamos por permitir o acesso às oportunidades de todos e todas, a esse direito e a essa condição que não deve ser apenas política, mas também humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Renovações curriculares para o ensino de geografia – onde ficam os conhecimentos docentes. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes de (Org.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

_____; LEITE, Cristina Maria Costa; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Currículo e ensino de Geografia: um diálogo a ser posto. In: ALVES, Adriana; KHAOULE, Anna Maria Kavacs (Org.). **A geografia no cenário das políticas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GENTILLI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. **Formação docente e educação geográfica**: entre a escola e a universidade. Curitiba: CRV, 2016.

GOODSON, Ivon F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. Sobre a democracia. In: _____. GONDRA, José Gonçalves; HOUSSAYE, Jean; SGARBI, Paulo Sérgio (Org.) **A democracia no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <[http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&Lang=E)>. Acesso em: 22 mai. 2018

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Org.). **Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

REGO, Nelson. Neoliberalismo e educação pública: combinações entre o dito e o não dito. In: SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes et al (Org.). **Geografia e conjuntura brasileira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

ROCHA, Genyton Odilon Rêgo da. **O currículo oficial para o ensino de geografia: as prescrições oficiais do Estado Brasileiro (1995-2010)**. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de geografia do Ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria et al (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

O DILEMA DO PARADIGMA DA SIMPLICIDADE NA PRÁTICA NA ESCOLAR DA GEOGRAFIA

*Gabriel da Silva Santos
gabrielsantos.pe@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

O paradigma (espécies de modelos ou padrões identificáveis) da simplicidade a que vamos nos referir aqui é o paradigma positivo, muito atrelado a ciência, da época positivista (mas que ainda perdura na ciência dos dias atuais), no contexto da eminência das leis naturais, que traziam a ideia de ordem, linearidade e de mundo estável, simples e acabado. Firmado no começo do século XIX, o positivismo se consolidou na Europa a partir de ideias trazidas pelos idealizadores desse movimento, tais como: Alguste Comte e Jhon Stuart Mill. Esse movimento, por muito tempo moldou, de certa forma, a sociedade e suas influências acabaram por se entrelaçarem com a sociedade de forma tão marcante que, ainda hoje, seus pilares continuam erguidos, firmes e fortes, instalados na cultura das sociedades contemporâneas, estando, inclusive, mas que está diretamente ligado a educação.

Deixando mais claro, De acordo com Morin (2007), conforme citado por Silva Júnior (2012), no final do segundo milênio, o mundo científico considerava que as ciências repousavam sobre três pilares de certeza: 1) o primeiro era a ordem, a regularidade, a constância e, sobretudo, o determinismo absoluto; 2) o segundo pilar era a separabilidade, ou seja, para conhecer um objeto, basta isolá-lo conceitual ou experimentalmente, extraindo-o de seu meio de origem para examiná-lo num meio artificial; 3) o terceiro pilar era o valor da prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução e pelos princípios aristotélicos que estabelecem a unicidade da identidade e a recusa da contradição. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Outro aspecto do método científico assenta-se na redução da complexidade.

Através dos anos a ciência e a sociedade foram tomando conhecimento da desordem, que podemos observar no mundo, seja no campo natural ou social. Essa mudança na forma de pensar se deve, inicialmente, ao avanço dos estudos de Física, bem como a expansão da astronomia, que trouxe uma perspectiva de universo mais amplo, em que existem incontáveis estrelas, planetas e galáxias. Nessa conjuntura, tomou-se noção também, de que verdade absoluta não existe, que não é possível excluir o ser humano, como indivíduo, de sua própria produção, seja ela intelectual ou não. Então, nesse mesmo sentido, é impossível ainda, que

qualquer conhecimento seja uma representação perfeita da natureza.

Nesse processo de mudança paradigmática, logicamente, tivemos o surgimento dos novos paradigmas científicos, sendo esses: o paradigma da complexidade, da instabilidade e o da intersubjetividade. Esses novos paradigmas substituíram os anteriores: da simplicidade, da estabilidade e da objetividade, responsáveis pelas ideias positivistas de mundo ordenado, simples e objetivo. O conjunto dos paradigmas emergentes são referenciados de diversas formas, como: paradigma pós-moderno, novo paradigma da ciência, ou algo nesse mesmo sentido.



Figura 1: características do paradigma moderno. Fonte: Vasconcelos, 2010.

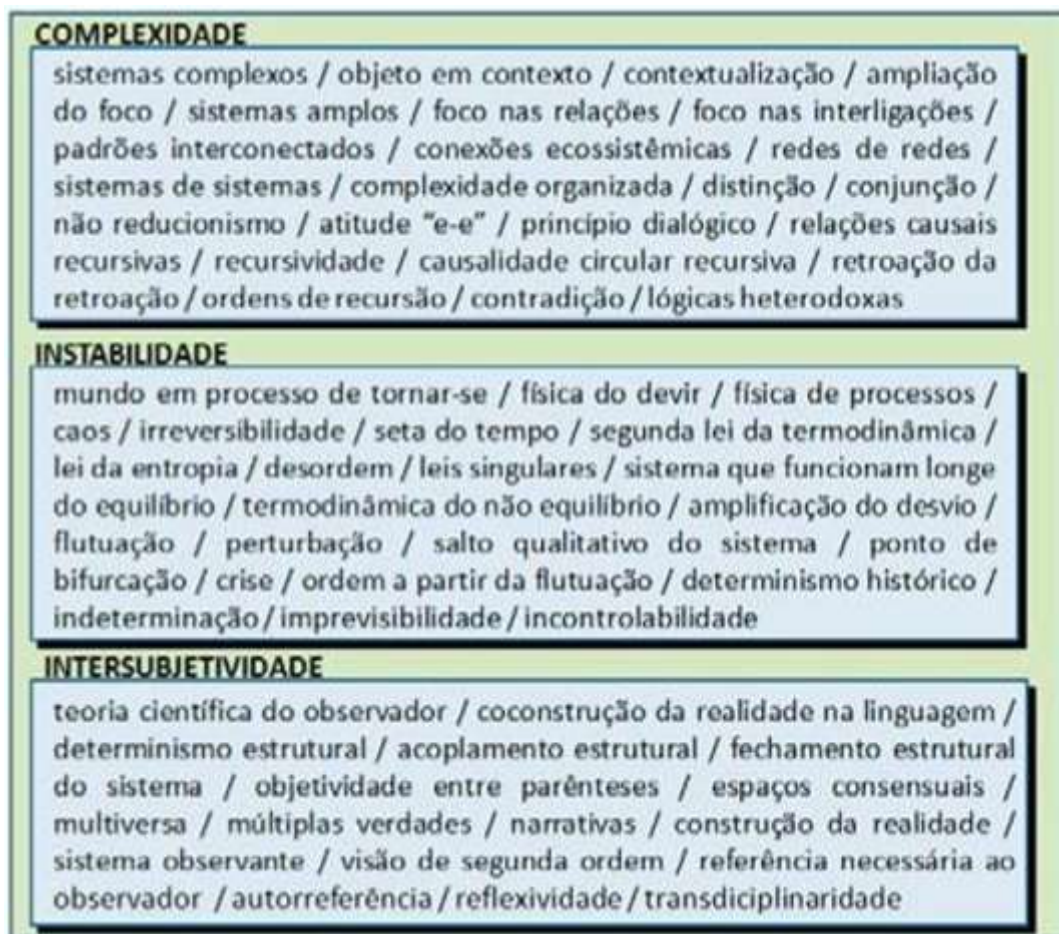


Figura 2: características do novo paradigma. Fonte: Vasconcelos, 2010.

A pesar disso, nossa cultura continua muito influenciada por ideias com as de ordem e simplificação e, logicamente, esse marcante traço cultural está marcado nas escolas de nível básico do nosso país e, em termos, regem boa parte do nosso sistema educacional.

Vasconcelos (2002) explica o “porquê” dessa resistência a ciência novo-paradigmática perdurar até os dias atuais, através de um experimento, que consistiu em entregar tarjetas com ditados tradicionais a serem completados complementados a um grupo de pessoas e outras tarjetas com o complemento dos ditados, a esse grupo de pessoas, de forma aleatória e essas acabaram recebendo tarjetas que não se complementavam e propôs-se que grupos de pessoas lessem a frase dos outros, o resultado foi:

Você provavelmente verá que aqueles que receberam a primeira parte do provérbio resistirão a aceitar a Segunda parte modificada. Tendo uma expectativa já formada sobre a segunda parte da frase, insistirão em procurar a frase “correta”, ou seja, o provérbio conhecido. Os que receberam a Segunda metade da frase não terão expectativas e poderão aceitar prontamente uma articulação com alguma outra frase. ...Poderíamos dizer que as pessoas foram influenciadas por seu “paradigma de provérbios” ou seja, por sua crença sobre a forma “correta daqueles provérbios”.

É evidenciado aqui a força cultural que os paradigmas têm. Todo esse movimento de resistência de ideais, mostrados no experimento de Vasconcelos (2002), acabou por sustentar a sobrevivência do antigo paradigma na ciência sociedade. Nesse sentido, chamamos atenção especialmente para a formação de nossos professores, que ainda hoje é demasiadamente positivista, além de que, eles cresceram e um mundo positivista, o que influi na construção de seus perfis metodológicos e acaba reproduzindo a simplificação do ensino característica do modelo educacional vigente.

RELAÇÃO COM O ENSINO ESCOLAR

Por afetar a formação dos nossos professores, o paradigma positivo afeta também, clara e diretamente, o ensino escolar. Uma das problemáticas do ensino simplificado, reduzido a um modelo pobre, é a hierarquização o conhecimento, em que o líder absoluto é o professor. Araujo (2010), chama a atenção para:

Por influência do modelo newtoniano-cartesiano, as práticas pedagógicas docentes ainda consideram o sujeito que aprende, o aluno, como aquele ser desprovido de luz, e a tarefa do professor resume-se em transmitir o conhecimento. A pedagogia tradicional, tão bem denominada por Paulo Freire como educação bancária, desconsidera o aluno como sujeito e passa a considerá-lo como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. Ele é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias.

Além disso, Araujo (2010) aponta também para o problema da reprodução do conhecimento, que os professores moldados pelo sistema tradicional simplista de ensino acabam por incitar, afirmando que:

A ação docente ocupa-se ainda em desenvolver mecanismos que levem o aluno a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta. A fragmentação dos conhecimentos, expressa nos currículos lineares, leva o professor a ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ela é o detentor do saber, o dono da verdade absoluta e, portanto, inquestionável. O aluno, por conseguinte, acaba sendo premiado por seguir as regras, impostas pelo professor e pela “boa conduta”. Ao mesmo tempo, ao desobedecer às regras, é reprimido e punido pelos “erros” e, em alguns casos, com esta visão austera, o docente chega a torturar o aluno de maneira física ou psicológica

Aqui, devemos lembrar, que o processo de ensino-aprendizagem se trata de um processo dialógico de troca de saberes. Todos têm algo a oferecer, trabalhar com os instrumentos que eles já têm, todo o repertório cheio de significados, as experiências das

peças são ferramentas suficientes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com Freire (1987), quando ele afirma que: “hoje, o sujeito e tudo que ele traz consigo, também devem ser assumidos como critérios de validade científica.”

É preciso deixar de lado a sistemática de exposição, pura e simples, de informação, planos imutáveis de aula e outras inflexibilidades herdadas das antigas cartilhas que faziam parte de um sistema ainda mais positivo de educação que o atual, mas ainda assim, sua herança deixada é notável. Não há mais espaço para a educação mecanicista, ou para o paradigma positivo simplificador, pois assim como Freire (1987) disse: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

DESCARTES

Outro ponto evidente na conjuntura dos ideais modernos que é possível analisarmos são as ideias e influências de René Descartes, na construção da sociedade e da ciência moderna. Para ele, o processo de análise e experimentação estava diretamente ligadas a ideia de natureza ordenada, mecânica e acabada. Seu método era muito atrelado também a matemática, no processo de investigação. Silva Júnior (2012) esclarece, sucintamente, sobre o que, exatamente, se trata o método trazido por Descartes.

O método cartesiano consiste de quatro regras básicas, que, segundo Descartes, são capazes de conduzir o espírito à verdade. Em primeiro lugar, a evidência, o objeto deve ser exposto com clareza; em segundo lugar, a decomposição, é preciso dividir em tantas partes, em quantas forem necessárias; em terceiro, a ordenação, é fundamental partir dos problemas mais simples para os mais complexos; por fim, a revisão, é imperativo fazer as verificações para certificar-se de que nada esteja errado.

Nesse contexto, uma das regras do método de Descartes, que devemos chamar a atenção é a ordenação. Estabelecida sob teor matemático, esse fragmento do método cartesiano inclui também princípios de natureza marcante na modernidade, como: universalidades, regras, já citadas, e estabilidade.

Podemos afirmar, que o modelo científico cartesiano chegou às escolas a partir da organização disciplinar do ensino. Para a pedagogia a disciplinarização poderia facilitar o processo de transmissão de saberes, delimitando os grupos de informações e as operando separadamente. Limita-se assim, o campo de visão de cada área (é importante ressaltar que as avaliações pragmáticas também foram herdadas desse paradigma científico). Apesar de cada conhecimento ter sua particularidade, na visão real, não há um cerco que difere

categoricamente um saber de outro. Não se pode também, categorizar esses saberes com exatidão, além do fato de que esses são mutáveis, como podemos sempre notar, a ciência é como um organismo vivo em movimento constante e dinâmico.

É importante ressaltar que não estão sendo desvalorizados aqui os trabalhos de classificação, ou de qualquer outro caráter que passa por um crivo mais pragmático da ciência, como o método cartesiano, não é essa a proposta, inclusive, o método do cartesiano. Os programas de pós-graduação, por exemplo, muitos deles são bastante cartesianos (é evidente que isso, de fato, contribuiu para a evolução da ciência). As disciplinas seja ela qual for (escolar, universitária, técnica), são, de certa forma, cartesianas. Mas não se pode afirmar, categoricamente, que o método de Descartes, não serve para nada. O problema para o qual chamo a atenção é a fragmentação, o isolamento das ciências, falta uma metodologia integradora. O que queremos critica aqui é a adoção do viés extremamente linear e ordenado que limita os conteúdos, os alunos e os professores, pois, nesse contexto, a ciência cartesiana, é a principal cicatriz deixada, com o seu pressuposto metateórico a ideia de ordem e estabilidade, que transmite a ideia, através, das culturas, de necessidade de aplicação desses pontos em tudo que se há. Diante disso, a necessidade que temos é de harmonizar a educação, transformá-la num todo integrado, para potencializar o aprendizado, para isso, teremos de enfrentar desafios na busca pela quebra de paradigmas.

A estrutura de ensino, entretanto, trabalha de forma a priorizar limitadas partes do processo e deixar de lado as outras, indispensáveis para o todo. Lembramos assim, da desconsideração de especificidades naturais nossas, como: emoções e subjetividades, e da hiper valoração da razão e da experimentação (Veloso, 2007). Selecionando dessa forma o que é “relevante” e o que não é.

O que, em sala, empobrece a construção dos contextos, o que gera a apatia pelo conteúdo nos alunos, uma vez que, nesse contexto, o conhecimento não está focado nele, não há um processo de moldagem desse conhecimento para que ele se torne palatável, o que, de fato há, é uma padronização dos saberes científicos que não consegue atingir os estudantes, pela desconsideração das humanidades comuns a eles.

Reforço, que a maneira que os professores, em sua grande parte, configuram suas aulas está atrelada ao pragmatismo moderno, retratado através da simplificação metodológica do ensino. Multiplicando, deliberadamente, em nossa sociedade, ideias incoerentes, temos como exemplos dessas: mundo estável, determinismo, previsibilidade. Ideias que não podem ser aplicadas sem a devida compressão da complexidade da nossa realidade.

DESAFIOS NO CAMINHO PARA UMA REFORMA EDUCACIONAL PARADIGMÁTICA

O grande dilema existente na educação no contexto do paradigma moderno é a busca pela transcendência. É importante buscar pela quebra das barreiras disciplinares e reduzir o pragmatismo, em busca de uma formação mais interdisciplinar dos alunos e mais sensível as realidades e pluralidades deles, na busca por tornar a vida desses melhor.

Atender as demandas sócias é, de fato, um desafio. Formar cidadãos exige muito. A exclusão da simplificação do ensino e a aplicação de um sistema complexo nesse contexto, é necessário para que esse desafio seja encarado. A adição da possibilidade da participação, de todos (alunos, professores, funcionários), no processo educacional e da sensibilidade e da empatia nesse processo, tratando a todos de forma a considerar cada um como sujeitos únicos e em construção é indispensável. E ainda, a implementação da autonomia e a promoção de diálogos, poderão dar um protagonismo maior aos alunos, assim podendo influir na motivação desses e alavancar seu desempenho.

Mas, evidentemente, para que a problemática educacional seja transformada é preciso que muito seja feito, na direção contrária do paradigma moderno.

Wallon (1979), por exemplo chamou a atenção para um determinado tipo de manifestação afetiva, as emoções, ele as estudou mais profundamente. Constatando que elas apresentam um papel indispensável no desenvolvimento individual, é por meio delas que o aluno externa que ele é de fato. Sendo elas, necessárias no processo de construção do conhecimento.

Além dele, podemos trazer, mais uma vez, Freire (1996) para a discussão, com sua seguinte assertiva: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

No mesmo contexto de freire (1996), Piaget (1982) também, contribui para o discurso anti-positivista no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Todos esses apresentam ideias contrárias a simplificação do modelo de ensino e apontam para a necessidade de emancipação do aluno.

Outros pontos pertinentes a esse contexto de desafios propostos que podem abalar o atual sistema educacional e que fomentam o discurso das possíveis mudanças agregadoras, entre os cientistas da educação, a construção do conhecimento que batem de frente com a perspectiva moderna, entre eles podemos citar: tornar o aluno o centro do processo educacional, para que ele seja o produtor efetivo do conhecimento; estimular debates, uma vez que o processo de estruturação do conhecimento é essencialmente dialógico; trazer o mundo real para a escola, ou levar a escola para o mundo real. Esse contato direto é essencial e pode ser feito através de, por exemplo, palestras temática trazidas para a escola, dadas por especialistas de determinado tema que está sendo tratado nas aulas, ou promover aulas de campo, inserindo os alunos diretamente na realidade dos conteúdos, (quando o professor está trabalhando sobre astronomia com seus alunos por exemplo, na medida do possível ele pode levar o grupo para um observatório).

É possível, ainda, trabalhar com os entornos da escola, trabalhando com a realidade dos alunos, trazendo, dessa forma, o lado emocional deles para o debate das problemáticas que os rodeiam; estimular a dúvida a curiosidade, a busca por informações e também focar nos conteúdos que os alunos poderão usar na sua vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tive intenção de demonstrar aqui foi a relação existente entre o sistema de ensino e os paradigmas científicos, além de tentar transmitir a noção de que antes de passarmos por uma transformação realmente autêntica e significativa nas escolas, devemos passar por uma transformação paradigmática. Missão essa, que será complicadíssima de se cumprir num curto prazo de tempo. Uma vez que o paradigma está atrelado a cultura, que é algo extremamente difícil de se modificar, serão necessários anos para que ocorra uma ruptura cultural notável em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva. **O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação** on-line. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 515-529, set./dez. 2007.

ARAÚJO, R. R. **Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito: a intersubjetividade na construção conhecimento**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-07.pdf>

DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**, LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; São Paulo, Summus, 1992.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**. História, teoria e pesquisa – Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIDO, Humberto. **Filosofia da Educação**: entre o anti-moderno e o ultramoderno. Em: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (Org.). Educação humanizadora na sociedade globalizada. Santa Maria: Biblos, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

SILVA JÚNIOR, A. F. **A mudança de paradigmas da ciência e a relação com a educação escolar**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 231-250, jan./jun. 2012.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento Sistêmico**. O novo paradigma da ciência. 9.ed.. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

O ENSINO ATRAVÉS DO USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE ESCALA CARTOGRÁFICA

*Ilcileide Lima de Medeiros Soares
ilcileide@gmail.com*

*Tânia Cristina Meira Garcia
tania_cristina2005@yahoo.com.br*

*Tulia Fernanda Meira Garcia
tulia_fernanda@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

O trabalho que estamos construindo e apresentando nesse texto busca refletir sobre melhores subsídios à prática docente quanto a utilização de métodos e técnicas que mobilizem aprendizagens e, ao mesmo tempo, conectados aos aspectos pedagógicos e científicos, que orientam a prática docente.

A tarefa didática que oriente os modos de atuação profissional tão necessária ao professor e que dificilmente estaria desconectada da sua formação inicial de professores traz desafios para docência na Educação Básica face a ausência de uma reflexão sistemática sobre a adequação didática de conteúdos aprendidos no ensino superior para o ensino básico. Tais reflexões será aqui referenciada no contexto da cartografia escolar em que os profissionais têm sido minimamente dotados de meios necessários para mover-se em direção a um ensino que torne útil e eficaz o uso do potencial pedagógico das representações cartográficas (DUARTE, 2016, p. 37).

A escala cartográfica que tem papel importante na linguagem cartográfica usualmente tem sido apresentada de forma fragmentada ou acabada, apenas em sua conceituação tratada pelo livro didático como instrumento único para essa finalidade sem possibilidade de aplicação prática, o que não favorece o uso de processos de aprendizagem com qualificação tanto do ponto de vista dos conteúdos como dos procedimentos.

O que se segue não é uma comparação de abordagens de acordo com seus méritos e fragilidades, mas apresentar uma sequência didática como abordagem alternativa e complementar para o ensino da Cartografia Escolar. Analisamos de que modo essa abordagem reorganizaria o ensino da escala cartográfica direcionada para a 1ª série do ensino médio. Assim propomos uma sequência didática específica para o ensino de escala cartográfica dentro do contexto de ensino da cartografia escolar.

As atividades indicarão ações acompanhadas por desafios com os estudantes, buscando ampliar a capacidade reflexiva do estudante e lhe permitindo maior autonomia na construção de seus saberes “uma vez que a possibilidade de autoaprendizagem e o controle do aprendizado relacionado à autonomia de aprender deve ser um processo cada vez mais consciente e passível de medição” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 425).

Destacamos alguns elementos essenciais da mediação pedagógica e que residem no modo como se estrutura o ensino. Para Zabala (1998) as atividades ou tarefas são unidades elementares do processo de ensino/aprendizagem e concentram a maioria das variáveis educativas que intervêm na aula. Realçamos como o tipo de tratamento didático que sustenta a construção destas unidades contém facetas dotadas de uma grande importância e consideramos como importante a elaboração de situações desafiadoras que despertem o interesse e a aprendizagem para que os estudantes organizem seus esquemas de construção do conhecimento, participando do processo de aprendizagem, conforme sugere as concepções pedagógicas renovadas.

Partindo do princípio de que a atividade própria do ensino é a construção de conhecimentos pelo aluno o que reforça, mais uma vez, a relevância de estudos teóricos e metodológicos no campo da didática da Geografia (CAVALCANTI, 2011, p. 202), deparamo-nos com a necessidade de práticas pedagógicas mais consistentes com tais objetivos.

Nesse cenário buscamos suporte na teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau (2008) para fundamentar a aplicação de uma Sequência Didática proposta, nesse trabalho, como instrumento de coleta de dados e de intervenção didática, tendo como elemento estruturador o conceito de escala cartográfica que, por sua vez, envolve propriedades espaciais (ex.: proporcionalidade e dimensionalidade) que solicita dos discentes um certo grau de abstração e será usado como veículo para estruturar problemas com escala cartográfica no contexto da sala de aula.

Dentro dos fundamentos básicos da cartografia a relevância específica da sequência didática elaborada com o conceito de escala, basicamente encontra-se na exigência abstrata de sua aquisição. Assim como nas matérias da matemática que, “em certas ocasiões, são muito abstratas e precisam de apoios externos que facilitem a construção de modelos mentais dos conceitos a adquirir” (English e Halford, 1995 apud COLL et al., 2003, p. 121). Desse modo cabendo ao professor pensar em um meio ativo, onde se possa criar situações de ensino com uma intenção didática considerando o ambiente onde ocorre as interações e no qual o sujeito age, conforme notamos em Brousseau (2008).

TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS (TSD)

Tomando como base a Teoria das Situações Didáticas (TSD)⁵⁷ buscaremos iniciar uma sistematização dos procedimentos didático no ensino e aprendizagem da cartografia. Essa teoria nos dará suporte para discutir a forma de apresentação desses conteúdos, especificamente o de escala cartográfica.

Brousseau (2008) define a Didática como uma relação específica entre conteúdos de ensino, a maneira como os alunos adquirem conhecimentos e os métodos. Assim sendo, ele desenvolveu uma teoria para entender as relações entre alunos, professor e o saber em sala de aula. Nessa empreitada, propôs situações, que foram experimentadas e analisadas “cientificamente” (TEIXEIRA E PASSOS, 2014).

O objeto da didática, tratada no campo da matemática da escola francesa, é olhar o aluno, o saber e o professor ainda considerando outros fatores que possam interferir nesse processo. Ela procura identificar os problemas e propor alternativas que são específicos de cada saber.

Toda essa busca, ocorreria, a nosso ver, a partir da realização de um planejamento que intencione a participação ativa do aluno na elaboração de estratégias incidindo na evolução das tarefas. Ao se referir ao planejamento Saddo Ag Almouloud (2013)⁵⁸ nos alerta para a complexidade deste ato do professor. Segundo ele, planejar seria construir as situações, analisar *a priori*, as escolhas feitas e dizer *a priori* que as escolhas feitas podem provocar mudanças desejadas, se apoiando em resultados de pesquisa.

Essa perspectiva nos fornece elementos importantes para melhor analisar situações educativas na tomada de decisão frente ao planejamento. Consideramos que é função do professor elaborar situações que despertem o interesse e a aprendizagem; enriquecer o meio para que o aluno, raciocinando, seja capaz de formular e testar hipóteses, as quais posteriormente o professor irá institucionalizar.

Trabalhar com a perspectiva de interação organizada entre aluno, professor e o saber implica considerar interesse em como o aluno e professor devem agir diante de um saber para

⁵⁷ Uma situação é caracterizada em uma instituição por um conjunto de relações e de papéis recíprocos de um ou vários sujeitos (aluno, professor, etc.) com um meio, visando à transformação deste meio segundo um projeto. O meio é constituído por objetos (físicos, culturais, sociais, humanos) com os quais o sujeito interage em uma situação. (BROUSSEAU, 1998)

⁵⁸ Em comentários feitos por Saddo Ag Almouloud, professor da PUC-SP, e por Priscila Monteiro, consultora de Nova Escola, numa leitura comentada do artigo "Contrato didático: 'o não dito' é essencial", escrito por Guy Brousseau, publicado na revista Nova Escola na edição de agosto de 2013.

torná-lo objeto de conhecimento do aluno. A figura 1 retrata uma condição necessária na busca de uma maximização dos processos de aprendizagem cuja base é dada por um modelo interativo. Será nas trocas organizadas entre esses três elementos (aluno, professor e o saber) que buscaremos evoluir a relação com os saberes.

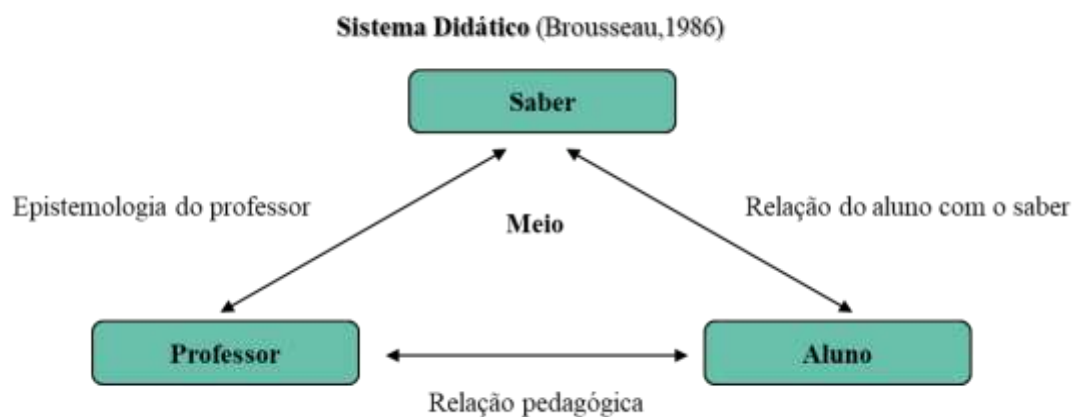


Figura 16: Sistema didático de Brousseau. Fonte: Adaptado de Almouloud, 2007

Nos últimos anos, os aspectos que regem a relação entre esses elementos estão sendo reestruturados, pois a interação em sala de aula e a participação do aluno como “sujeito do conhecimento” têm sido estimuladas na relação didática (Menezes, 2014). Reconhecemos que existe relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o meio que o educa, assim um sistema didático abrange, em essência, vários setores inteiramente particulares do conhecimento e organizar uma ação ou intervenção nesse sistema consiste em tarefa desafiadora. Assim o procedimento de pesquisa de caráter descritivo exploratório de mediação educativa e instrucional do professor, nos coloca “um duplo papel, uma postura dual, que implica a presença simultânea de duas atividades erguidas por diferentes lógicas: praticar ambas as atividades de apoio à ação e atividades relacionadas à reflexão sobre a ação” (LABBÉ; COURTOIS, 2017).

Para efetivação dessas ações em que se objetiva a construção de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos como meios específicos para aquisição de conhecimento com significado pelo aluno, sugerimos a construção de uma sequência didática sob a forma de situação problema para alcançar esses meios.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O ensinar e o aprender implicam relação entre o sujeito que se propõe a organizar ações e socializar saberes e o outro sujeito aberto a ouvir e apreender novos saberes para aprofundar conhecimentos já existentes (OLIVEIRA, 2013). No espaço da sala de aula, onde se enuncia e ocorre esse processo, o professor como sujeito importante desse meio irá estabelecer com clareza como organizar essa ação e de que procedimentos precisará lançar mão.

Com o intuito de motivar os professores da educação básica para uma reflexão de sua prática em busca de aperfeiçoar e dinamizar o ensino-aprendizagem, Oliveira (2013) introduz o conceito de sequência didática que possibilita uma mudança qualitativa na organização didática.

É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para sua melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

De acordo com a mesma autora a proposta adota os seguintes passos básicos:

- escolha do tema a ser trabalhado;
- questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado;
- planejamento dos conteúdos;
- objetivos a serem atingidos no processo ensino aprendizagem;
- delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração, a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados.

O conhecimento sobre o tema que se pretende acionar no contexto da sala de aula, considerado que foi construído ao longo das experiências dos estudantes, agora se enuncia em um jogo de influências e referências com o professor facilitando a integração entre docente e discente. Também terá como culminância ou resultado final a sistematização de um novo conhecimento e saber referente a uma temática, ao construirmos em forma de produto a sequência didática específica para o ensino da escala cartográfica que será elaborado como resultado da pesquisa de mestrado ao qual estamos vinculados.

Apresentamos a seguir a Sequência Didática esclarecendo a forma como ela pode ser utilizada dentro do contexto de ensino da cartografia escolar cujo objetivo é de proporcionar

um conjunto de ações e estratégias a serem adotadas pelo professor em sala de aula para o ensino do conteúdo de escala cartográfica, na 1ª série do ensino médio.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA

No quadro 1 apresentamos o quadro explicativo da Sequência Didática elaborada.

| ETAPAS/TEMPO PREVISTO |
|---|
| Fotos no pátio: Tamanho, visão e proporção/ 02 H/A |
| Na <i>primeira fase</i> da sequência didática, organizamos uma situação didática, onde utilizamos as imagens como suportes operatórios do pensamento espacial propondo uma tarefa que fará uso do celular dos próprios alunos. Lançamos o desafio de percorrer os diferentes espaços da Escola em duplas para capturar, imagens enquadradas ou em perspectivas. |
| Eu em tamanho 10X15Cm/02 H/A |
| Na <i>segunda fase</i> convidamos os estudantes para desenhar o corpo do colega em seu tamanho real a partir da ideia de uma fotografia em tamanho 10x15cm. As expectativas são de que ocorra relação da tarefa com a dificuldade de elaborar um mapa na mesma proporção do real. |
| O desenho dos meus respectivos calçados/02 H/A |
| Pedir o desenho dos seus respectivos calçados em uma folha de papel A ₄ . Desencadear diversas noções fundamentais para compreensão do conceito de escala a partir do desenho, será nosso propósito nesta <i>terceira fase</i> . |
| Mudança de escala por quadrados semelhantes: desenho da mão/ 02 H/A |
| Na <i>quarta fase</i> propomos ao aluno a redução e ampliação do desenho de sua respectiva mão numa folha sem medidas estabelecidas para comparar com um posterior desenho diferente com material impresso, traçado numa rede quadriculada em centímetros. Distinguindo as semelhanças e diferenças relevantes entre os dois desenhos avalia-se a necessidade de se manter a proporção. |
| Medindo o carro lá fora/ 02 H/A |
| Na <i>quinta fase</i> apresentamos, como recursos instrucionais, um carro de brinquedo e um carro real no estacionamento da Escola e lançamos um desafio que dá a chance de o aluno construir e testar hipóteses quanto ao tamanho e representação de um objeto real. |
| Aula expositiva/ 02 H/A |
| Encadecemos na <i>sexta fase</i> , com auxílio de multimídias, a próxima etapa expondo elementos que anunciam a diferença e transformação de escalas quantitativas e qualitativas . Apresentamos a fórmula matemática da escala e questões para resolução; |
| Representando o carro no papel/ 02 H/A |
| Evocamos uma <i>sétima fase</i> com a tarefa de fazer a representação do carro real no papel milimetrado usando a escala de redução. |
| Redução e ampliação de mapas com o pantógrafo/ 02 H/A |
| Nesta <i>oitava fase</i> convidamos os alunos a conhecer a estrutura do <i>Pantógrafo</i> e a classificar a mudança ocorrida através do esquema de demonstração que altera a proporção da escala na reprodução de um mapa. |

| |
|--|
| Banners das feiras de ciência e o campo de futebol /02 H/A |
| Na <i>nona fase</i> a ideia foi utilizar experiências concretas presentes no cotidiano da escola para elaborar dispositivos didáticos como situação problema relacionados a escala cartográfica com o propósito de gerar relações significativas entre os fenômenos. |
| A planta baixa de minha escola/ 08 H/A |
| Na <i>décima fase</i> a produção da planta baixa da Escola com apoio do professor de matemática foi um dos momentos de conjugar competências do pensamento espacial com a matemática para elaboração de um produto cartográfico. |
| As diferentes representações/ 02 H/A |
| Na <i>décima primeira fase</i> planejamos distribuir instrumentos de representação da superfície terrestre em diferentes escalas (Mapa, Carta e Planta) para serem manipulados e examinados com auxílio do professor. Intencionamos que o aluno possa descobrir as implicações de cada uma das escolhas para a realidade representada. |

Quadro 1 – Quadro explicativo da sequência didática elaborada. Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Entendemos que nossa iniciativa de realizar uma proposta de atividades em sequências sob o prisma das situações didáticas pode ser um passo no sentido da condução de análise do processo pedagógico, em que se possa buscar ampliar o papel da aprendizagem conferindo-lhe a sua importância autônoma. Evidente que sua dinâmica não pode ser abrangida por uma forma especulativa única. Buscar uma resposta objetiva a uma pergunta chave é pouco provável no contexto do ensino. Percebemos também, durante essa etapa da pesquisa, que, à medida que afunilamos a observação do fenômeno em estudo, aumentamos também a rede de interações o que o torna complexo. Por outro lado, ganhamos a possibilidade de formular algumas unidades de análise como: elementos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e elementos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dentro da nossa categoria empírica definida como metodologia de ensino.

Conforme defendemos, para o desenvolvimento das atividades com os alunos numa perspectiva de conferir maior autonomia na construção dos seus saberes e que, necessariamente passa pelo tratamento didático com que foi sustentado a condução desse ensino-aprendizagem escolar, estamos analisando com o exame da aplicação da sequência didática que as situações de aprendizagens têm apontado um cenário positivo no que se refere a possibilidade desses recursos pedagógicos darem apoio à construção do conceito de escala cartográfica.

Acreditamos, fundamentar melhor até o final desta pesquisa algo que não deveria ser objeto de maiores polêmicas: uma tarefa como a de ensinar que se define como processo dinâmico que exige a compreensão de como se opera os mecanismos de influência educativa

na sala de aula, só pode atingir suas finalidades se levar em consideração a importância da orientação didática-pedagógica ao aplicar as atividades de ensino.

Procuramos integrar a necessidade de interesse maior por parte do docente em compreender os mecanismos que regem o processo ensino-aprendizagem ao aspecto ligado a autonomia do educando como ferramentas capazes de despertar o interesse e a aprendizagem e explorar recursos e meios para que o aluno aprenda por sua própria atividade.

Os alunos, por sua vez, não costumam conduzir o processo investigativo durante as situações em sala. Inferimos que uma Sequência Didática pode ser privilegiada tanto para dar coesão às atividades quanto para propor atividades que propiciem mais o surgimento de situações que despertem o interesse e aprendizagem no aluno dando-lhes igualdade de oportunidades explorando recursos e meios, buscando valorizar o aluno como sujeito capaz de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMOULOU, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: UFPR, 2007.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas**. São Paulo: Ática, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, [s. L], v. 7, n. 1, p.193-203, out. 2011. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/issue/view/16>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

COLL, César et al. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de Cristina M. Oliveira.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. 310 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Cap. 6. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000>>. Acesso em: 28 out. 2017.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p.421-431, 2010. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/4396>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

LABBÉ, Sabrina; COURTOIS, Lucile. Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur (s)–acteurs (s) en Recherche-Action. **La Recherche en Éducation**, n. 17, p. 27-48, 2017.

MENEZES, Marcus Bessa de. Um olhar para a prática em sala de aula do professor de matemática da escola do semiárido paraibano. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 5, n. 1, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2217>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Paulo Jorge Magalhães; PASSOS, Claudio Cesar Manso. Um pouco da teoria das situações didáticas (tsd) de Guy Brousseau. **ZETETIKÉ**, Campinas, v. 21, n. 1, p.155-168, abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646602/13504>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

*Juliana Nóbrega de Almeida
julianageografia@hotmail.com*

*Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O século XXI inicia a sua temporalidade com diversos desafios educacionais, como a superação das desigualdades de acesso à universidade, observada por muitas décadas e que ainda atinge a população de menor poder aquisitivo no Brasil. Esta por muito tempo possuía uma visão suplantada na dinâmica que colocava a universidade sob o topo de uma hierarquia, vendo-a como um espaço de prestígio e de poder, haja vista que a sua apropriação era alvo de desejo de muitos brasileiros, porém conquistada por poucos, geralmente pertencentes às classes menos abastadas. Esse fato era perceptível junto à população mais pobre, tendo em vista que muitos de seus membros viam como algo distante e até impossível o acesso ao meio acadêmico.

A universidade é considerada lócus do saber, e passa a ser foco de disputas da possível probabilidade de ascensão social que promete. Na universidade essencialmente deve ocorrer à troca de saberes, o que implica perceber a sua dimensão social, considerada como instância produtora do saber científico, ideologias e hegemonias (JEZINE, 2007, p.156).

Dessa forma, um dos desafios postos para a universidade é pensarmos sobre os papéis da educação superior brasileira e seus processos de inclusão, já que muitos pertencentes às classes menos favorecidas estiveram excluídos de usufruírem deste espaço educacional. Assim, as Políticas Educacionais estão contribuindo para a concretização dos processos educativos de inclusão, como o acesso e permanência à educação superior.

Assim, nossa pesquisa tem como objetivo entender o acesso e permanência dos alunos egressos da escola pública na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campi sede. Temos como intenção apresentar as singularidades que marcam a cidade no cenário educativo. Por isso, é pertinente pensarmos sobre as questões trazidas nessa pesquisa, sob a luz da Geografia.

Os procedimentos metodológicos empregados seguiram uma abordagem qualitativa justificada pela complexidade do objeto, incorporando em seu fazer o sujeito e sua subjetividade, valorizando a construção peculiar das práticas cotidianas, “que passam a ser vistas, não por seus produtos palpáveis, objetivados, quantitativos, mas pelo processo significativo de sua construção, onde se incorporam as representações, os significados e o sentido existencial elaborada” (LAKATOS & MARCONI, 1991; MINAYO, 2010).

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada uma combinação e inter-relação das técnicas bibliográficas, documentais e pesquisa *in loco*, sendo este um de estudo de caso. A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionários semiestruturados, visando assim, situar a discussão no âmbito científico e acadêmico. Durante esta fase realizamos a aplicação de questionários e a coleta direta a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos um grupo representativo de estudantes e professores da UFCG.

As políticas educacionais apresentam-se como uma das maneiras na qual os sujeitos podem lutar por justiça e cidadania, que lhes ajudarão a alcançar o direito de conquista ao Ensino Superior. Além disso, haverá a possibilidade de inserção no mundo do trabalho com uma maior qualificação graças ao acesso ao saber que lhes foi negado por muito tempo devido à sua condição econômica. Destacamos que esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado junto ao PPGEU/UFPE e o Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI) e Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP).

A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PAPEL SOCIAL

A universidade fundada sob a lógica da sociedade da ciência e do poder destina-se a formação do quadro da nobreza estado ou mercado, e, portanto, não foi pensada para o entendimento de interesses sociais. “É absurdo e cruel deixar fora do Ensino Superior à maioria pobre. As choupanas numerosas possuem maior número de cérebros capazes de ciência do que alguns castelos”. (ROMANO 1998 *apud* JEZINE 2007).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394/1996) a Educação Superior é formada pelo ensino no nível de Graduação em universidades e faculdades. Não há dúvidas da sua relevância para a formação cidadã, bem como para a construção de uma sociedade menos desigual e que proporcione uma adequada qualificação e formação de profissionais, tornando assim os indivíduos mais aptos para enfrentarem os

desafios do mercado de trabalho e mundo global.

É possível reafirmarmos que a Educação Superior é fundada em processos e elementos que constituem a natureza da aprendizagem que, por sua vez, não podem ser vistos como desvinculados da pesquisa e da extensão e precisam observar a conjuntura social atual, na qual se percebe que a Educação Superior necessita repensar suas finalidades. (RODRIGUES, 2016).

Dessa forma, é imprescindível reavivar o papel social da universidade através de um movimento dialético, trazendo a sociedade civil para dentro da universidade e saindo das salas de aula e laboratórios a fim de perceber o mundo sob novos olhares, que levem em conta os saberes produzidos pela experiência e pelas relações sociais cotidianas. Temos assim, grandes desafios a construir e reconstruir. A Educação Popular é um ponto de partida e elemento dinamizador desse processo, tendo em vista que a universidade e a sua produção do conhecimento não ocorre por osmose, mas pela leitura da realidade social, na qual se encontram inúmeras práticas de educação (JEZINE, 2007, p. 164).

Costa (2017) fez uma análise do pensamento de Marilena Chauí sobre a universidade, destacando que:

A universidade não é “uma ilha mantendo uma relação de exterioridade com o social”. É preciso repensarmos a autonomia universitária, bem como é necessário uma reflexão sobre os critérios e sentidos do desenvolvimento das pesquisas, vinculadas aos problemas do campo social e comprometidas com o seu enfrentamento, juntamente com a autonomia e a democratização da universidade preconizando o funcionamento transparente, também no que diz respeito ao orçamento universitário, à sua destinação e à prestação pública de contas (COSTA, 2017, p.19).

As universidades estão no centro do conflito entre ciência e poder no qual a autonomia acadêmica-científica é um caminho a se perseguir, na busca pela realização do projeto de democratização⁵⁹ das relações de saber, o que faz delas um espaço de contradições e conflitos sociais. (CHAUÍ, 2003).

Os estudos, iniciativas, pesquisas e políticas no campo da Educação Superior tornam-

⁵⁹Para Morin (2001) a democratização necessita de conflitos de ideias e de opiniões. A democracia constitui um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades e antagonismo. Constituindo-se entre a união e desunião, por meio de caráter dialógico que une termos antagônicos consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade. Por isso, as democracias são frágeis, vivem conflitos e estes podem fazê-la submergir.

se prioritários e urgentes. Estes devem envolver ações provocadoras de rupturas objetivas e subjetivas em prol da qualidade da Educação Superior em todas as suas dimensões, incluindo-se a qualificação e a formação crítica para seus sujeitos, promovendo encontros reflexivos contínuos tendo em vista o desenvolvimento de práticas educativas e emancipatórias. (RODRIGUES, 2016).

EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS EGRESSOS DA ESCOLA PÚBLICA NA UFCG

Buscamos compreender os contextos e impactos do acesso e permanência dos alunos da escola pública que se inserem na UFCG por meio das cotas ou a partir da ampla concorrência. Podemos observar que, as Políticas Educacionais possuem um caráter social e dinâmico, promovendo uma inclusão nunca antes vista no Ensino Superior, sobretudo porque temos uma diversidade de sujeitos que estão se inserindo na Universidade, principalmente os alunos de baixa renda representantes das minorias sociais, que por muito tempo estiveram excluídos deste debate.

Se observamos o número de estudantes no Ensino Superior no Brasil perceberemos que seu percentual aumentou gradativamente se compararmos os anos entre 2006 e 2016. Em termos quantitativos, os indicadores da pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP apresentam, um maior número de matrículas nesse nível de ensino. No entanto o esse percentual representa não apenas das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e Instituições de Educação Superior - IES públicas, mas, sobretudo as IES privadas.

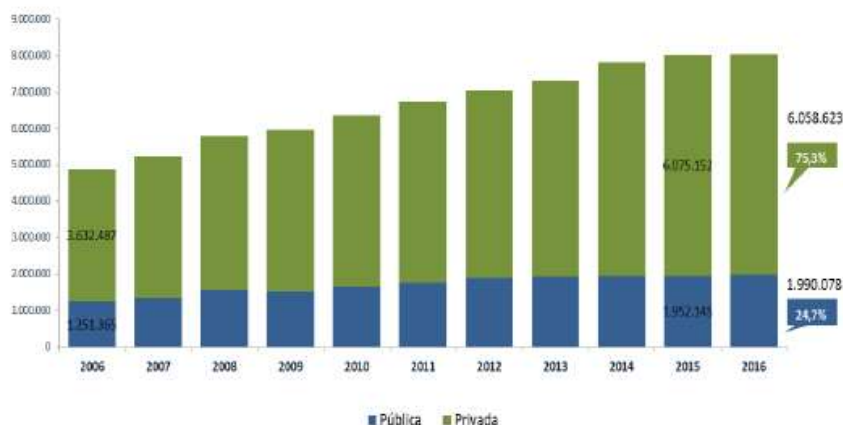


Gráfico 1: Número de matrículas na Educação Superior em IES públicas e privadas. Fonte: INEP, 2016.

Podemos observar que ocorreu uma ampliação das vagas no Ensino Superior, porém nas IFES a sua proporção foi menor do que no setor privado. Uma das ações que tem estimulado o aumento nas vagas no Ensino Superior nos institutos públicos está relacionada ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI⁶⁰. Esse programa buscou ampliar não apenas o acesso, mas a permanência dos alunos e consolidou um novo modelo de inserção a Assistência Estudantil, tendo em vista que por meio das diretrizes foram também realizadas ações no Plano Nacional de Assistência Estudantil, formulado pelo Fonaprace⁶¹ em 2007, e, na sua posterior institucionalização pelo Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES. (NASCIMENTO, 2013).

Dessa forma, é pertinente refletirmos sobre os contextos das Políticas Educacionais para entendermos como o processo de ações afirmativas está acontecendo na Paraíba, especialmente na UFCG em Campina Grande. Outro aspecto importante é conhecermos qual avaliação a instituição faz dessa ação afirmativa. Para isso é necessário uma investigação *in loco*, no sentido de reconhecer como estão sendo efetivadas e quais as relações socioeducacionais construídas por meio do acesso e permanência dos alunos na universidade pública.

Nas conversas com os sujeitos da pesquisa (Docentes e Discentes dos cinco centros da UFCG: CH, CCBS, CEEI, CCTRN e CCT da UFCG), durante a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, percebemos que as ações da Pró- Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) são muito importantes para estimular a permanência dos alunos, principalmente os de baixa renda (oriundos da escola pública ou não). No entanto nem todos os estudantes podem ser atendidos pela Assistência Estudantil (a demanda de alunos é muito maior do que as vagas disponibilizadas), e, por isso a PRAC precisa fazer uma seleção semestral para preencher as vagas que infelizmente são insuficientes quando observamos o total de alunos que precisam ser assistidos por alguma ação social (moradia, alimentação, transporte, lazer, dentre outras).

A Assistência Estudantil tem se revelado extremamente importante para garantir a permanência dos estudantes de menor poder aquisitivo no Ensino Superior. Com isso, buscamos conhecer na pesquisa de campo como ocorre o processo de seleção para que os

⁶⁰ Com o REUNI a UFCG ampliou suas vagas, interiorizou-se e consolidou novos campi e forneceu mais vagas no turno da noite, atendendo às metas do REUNI, direcionadas ao acesso.
3 Fórum Nacional de Pró- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

alunos tenham acesso a ela na UFCG. Na entrevista junto a coordenação da PRAC, foi mencionado que:

Temos 600 alunos inscritos para os programas da PRAC, essa inscrição é feita a mão, temos que avaliar um a um. Outras Universidades possuem um sistema online. É preciso uma maior compreensão e uma preocupação da Universidade em relação a isso. Quando o aluno ingressa na Universidade, seria interessante que ele pudesse no ato da matrícula, quando ele vai entrar que tivesse uma pergunta: Você que é cotista? É aluno de baixa renda? Tem interesse ou necessita dos programas de Assistência Estudantil? Se a sua resposta fosse “sim” tivesse um link que o ligasse, para que ele pudesse mandar os documentos onde poderíamos previamente avaliar a situação socioeconômica (ENTREVISTADA da PRAC/UFCG).

A fala da representante da PRAC/UFCG reforça uma necessidade que também foi explicitada nas conversas que tivemos com docentes e discentes sobre a falta de um sistema online na UFCG, como exemplo o SIGAA, adotado em algumas universidades, tendo em vista que os dados dos alunos e informações pertinentes não são alocados de maneira ágil, impossibilitando a organização e processamento de informações que apresentem alguma contradição. A UFCG possui três centros com Cursos e Pós-graduação em Tecnologia e Inovação, com Campina Grande sendo uma cidade conhecida por ser um Polo Tecnológico.

Uma das pesquisas relevantes que fundamentaram a nossa foi a de Palácio *et al* (2012), que investigou o acesso e permanência dos estudantes na Universidade Federal do Ceará - UFC. Sua pesquisa apresentou que as políticas de acesso e permanência do estudante ao nível superior no Brasil avançaram, principalmente nos últimos anos. Na UFC a busca por melhorar as condições de acesso e permanência se efetiva ano a ano por meio de ações que visam a fixar o aluno no curso de um modo geral, e, especialmente, aos egressos da escola pública, cujas deficiências de conteúdo, autoestima e de ordem financeira minimizam as possibilidades de conclusão nos cursos em que se matriculam.

Nesse sentido, com intenção de conhecer essa problemática junto aos estudantes da UFCG, questionamos para os Diretores de Centros: Quais os aspectos que concorrem para dificultar o acesso e permanência dos estudantes vindos da escola pública no Centro? Eles relataram que:

Primeiro ponto é a questão de moradia, pois a maioria dos estudantes são de outras cidades e acabam vivendo em condições precárias e ainda não conseguem se manter com uma alimentação adequada. Além disso, a Instituição não tem recursos para o acesso de todos os estudantes no seu Restaurante Universitário, isso acarreta baixo desempenho intelectual, tendo como consequência notas baixas, que também reflete numa outra problemática, que é a busca por bolsas e acesso ao RU. Para tentar resolver

essas questões os Órgãos Públicos Estaduais e Municipais poderiam desenvolver ações sociais para disponibilizar transportes ou moradia para os estudantes, já que a cidade é um polo universitário, porém, isso não ocorre e ficamos praticamente isolados tentando resolver. Outro agravante é o deslocamento dos estudos do CCBS ao restaurante universitário que fica localizado dentro do campi, e nem sempre os alunos podem fazer esse trajeto pela distância. (Diretor do CCBS/UFCG).

A UFCG vivenciou após o governo de Lula e Dilma uma ampliação e expansão em seus campi, cursos e vagas, refletindo no acesso dos estudantes. Podemos citar o programa Reuni, como exemplo. Dessa maneira as políticas de inclusão buscam dar oportunidade uma parcela de estudantes de baixa renda. No entanto, alguns desses alunos que tiveram acesso por meio de cotas ou não possuem limitações em sua formação escolar, ou seja, vem da escola básica com uma bagagem que precisa ser reforçada. Vemos que, o SISU como forma de entrada na Universidade, é uma forma aberta com isso, temos alunos de vários locais, diferente do antigo vestibular no qual uma parcela representativa de alunos eram da região. Os problemas naturais dos alunos de baixa renda, dentre eles: transporte, sobretudo para os que dependem de ônibus cedidos pelas prefeituras. Quando por alguma ocasião o Restaurante Universitário não está funcionando atingi também os alunos que dependem dessa alimentação para estudar. (Diretor do CEEI/UFCG)

Isso varia de curso para curso, mas a uma sensação que precisamos estudar isso. Alguns professores que estão a mais tempo, é que o nível do alunado diminuiu. Aumentamos o número de vagas que foi uma exigência do governo junto com o REUNI, e a impressão é que houve uma queda no nível do alunado, isso não está inteiramente relacionado a um aluno de escola pública. Em alguns casos alunos de escola pública se sobressaem melhor do que alunos de escolas particulares. São ofertadas 21 mil vagas, temos de demanda apenas 17 mil vagas, ou seja, nós temos evasão de quase 5 mil vagas. Mas nessa evasão 70% não é reprovação, é o aluno que deixa a Universidade porque não gostou do curso, ou de determinado professor e acaba abandonando o curso. As vezes o aluno deixa a Universidade porque não tem acesso a transporte, não tem como pagar o aluguel, dentre outros motivos. (Diretor do CTRN).

O perfil do aluno hoje é muito diferente até nas Engenharias mais tradicionais, assim como a qualidade desses educandos também, alguns possuem lacunas da formação básica, isso dificulta a sua permanência na Universidade, especialmente os oriundos da rede pública. Este é um dos nossos maiores desafios: lidar com essa estratificação de alunos que é bastante relevante, ressaltando, que essas lacunas trazidas por eles podem ser superadas, temos exemplos reais desta realidade no CCT. (Diretor do CCT/UFCG)

Os que vêm da escola privada têm um grau de dificuldade muito menor se comparamos com os que vêm da escola pública, entretanto, não podemos tirar os méritos de cada um para chegar até aqui. Constatamos que as deficiências não estão sendo resolvida em sua base, na Educação Básica pelas autoridades competentes. Na minha visão a educação básica deveria ser federalizada, com professores bem remunerados, dando todas as condições para que os alunos pudessem competir em pé de igualdade no acesso ao Ensino Superior. (Diretor do CH/UFCG)

Existe vários fatores a serem investigados quando um aluno abandona um curso, a falta de identificação com o curso, imaturidade, muitos alunos em Enfermagem desejam fazer Medicina, porém como não conseguem, opta por

cursar Enfermagem como segunda opção. Por isso temos uma taxa alta de desistência, contudo a outros fatores que a Universidade precisa investigar tais como: questões sociais, que por falta de condições mínimas de manter-se estudando, também são fatores que interfere nesta permanência. O documento do Fograd vem apontando detalhadamente a quantidade de vagas ociosas na Universidade. Outros fatores investigados é o sofrimento psíquico como a ansiedade e depressão, que fazem os alunos abandonarem o semestre. Segundo as normas da Universidade, infelizmente é um problema das Universidades Federais no país inteiro. (Coordenadora de Enfermagem/UFCG).

Podemos observar que, dentre os múltiplos problemas apontados pelos Diretores de Centro estão as lacunas do Ensino Básico para as áreas de Engenharia e Ciências Exatas, especialmente em Matemática. Mencionaram também como problemas a falta de recursos financeiros para se manter na universidade, tendo em vista que Assistência Estudantil não é suficiente. Não possuir uma alimentação adequada, moradia, falta de condições para pagar o transporte, além de problemas com identificação com o curso, alguns estudantes não gostam do curso, questões de sofrimento Psicológico são alguns dos problemas.

Como sugestão para essa problemática, dois Diretores de Centros apontaram a Federalização do Ensino Escolar Público, sendo está uma das maneiras que poderia reduzir as lacunas da escola pública. Apontaram também a parceria entre a Universidade e os Órgãos públicos Municipais e Estadual, onde ambas as instituições poderiam pensar e executar estratégias no sentido de promover subsídios que proporcionassem a permanência dos alunos, como exemplo: auxílio com transportes, moradias, dentre outros mecanismos.

Para Gimenez (2016) as dificuldades encontradas e identificadas em relação à permanência na Educação Superior são semelhantes aos problemas de acesso. Existem dificuldades financeiras, para se manter, dentre elas as relacionadas ao transporte e alimentação. Tais dificuldades culminam na evasão do Ensino Superior, definida pelo Ministério da Educação como a saída definitiva do aluno do curso, sem concluí-lo.

Na pesquisa de campo, perguntamos aos estudantes da UFCG, como seria para eles estudar sem receber a assistência da universidade. Como, por exemplo, ter acesso ao Restaurante Universitário - RU? Eles mencionaram que a assistência é muito importante para a sua manutenção na universidade, especialmente alimentar. Foi muito chocante escutar de vários alunos de cursos diferentes que a uma das suas maiores dificuldades é se alimentar para poder estudar, e, por isso, ter acesso ao RU faz uma grande diferença na vida deles.

Conhecemos histórias de vários alunos extremamente carentes que não tem acesso ao RU⁶², dentre eles os estudantes do CCBS⁶³, CH e CCT.

Para muitos alunos que utilizam e precisam da Assistência Estudantil, alguns mencionam informalmente que terminaram o curso e se não fosse essa bolsa não teria conseguido concluir. Escutamos isso de muitos deles, quando concluem o curso alguns se lembra de voltar aqui, não para agradecer, mas para constatar que foi importante essa ajuda, se não fosse com isso, não teria conseguido. Não só a bolsa, como a residência, a alimentação, ou seja, tudo que a Assistência Estudantil oferece para os alunos que chegam aqui sem condições nenhuma. (ENTREVISTADA DA PRAC).

Na perspectiva de Gisi et al (2016) além das dificuldades de acesso à educação superior relacionadas, em especial, às de ordem econômica, ainda existem as deficiências decorrentes da trajetória escolar de muitos estudantes. Mesmo assim, muitos dos que conseguem o ingresso na Educação Superior abandonam o curso antes do seu término. Por isso, os programas de permanência caracterizam-se como passo importante no processo de formação, sendo para alguns a única forma de conclusão da educação superior sendo em uma IES privada, ou em uma IES pública.

A medida que os alunos ingressam na Assistência Estudantil, fazemos sempre momento de reuniões, passamos para eles a importância do movimento estudantil, da luta pela melhoria da qualidade do ensino, a luta pela melhoria da qualidade da Assistência Estudantil. Um passo para melhorar isso seria a questão de um sistema online e uma visão mais humanística, mais social, juntamente com uma boa vontade de dialogar entre os setores entre as Coordenações. Então as pessoas da área de Exatas não conversa com de Humanas e temos aquela relação de poder...Funcionando desse jeito, e dia após dia vai ficando uma bola de neve e a tendência é só aumentar as distâncias, sem diálogos. (ENTREVISTADA da PRAC/UFCG).

Torna-se difícil, no entanto, sanar os problemas enfrentados pelos alunos que ingressam no Ensino Superior, especialmente os relacionados à formação escolar, pois para isso, é necessário que haja mudanças na qualidade da Educação Básica. Na nossa pesquisa

⁶² O RU é gratuito na UFCG, no entanto o aluno precisa fazer uma seleção para ter acesso ao restaurante universitário.

⁶³ O CCBS apresenta um entrave maior em relação ao acesso ao RU, pois este é um Centro que está localizado fora do campus. Dessa maneira, as dificuldades de se alimentar também foram mencionadas pelos estudantes desse centro. Muitos estudantes não têm condições financeiras de saírem do CCBS para se alimentar e retornar para assistir aula. Poderia existir no mínimo um transporte da própria instituição que pudesse fazer esse traslado. Para os alunos irem andando do CCBS até o RU é extremamente perigoso, devido a violências e os rotineiros casos de assaltos nessa localidade, inclusive dentro do transporte coletivo.

podemos verificar a evasão dos estudantes da escola pública inseridos na UFCG é mais frequente nos primeiros períodos, tendo em vista dificuldades de adaptação em virtude da mudança de ambiente e da cultura organizacional, além das dificuldades financeiras.

Mesmo com esse universo de desigualdades educacionais e sociais, alguns alunos da rede pública de ensino chegam à universidade, principalmente devido à efetivação das ações afirmativas, recebendo em muitos casos duras críticas por uma parte da sociedade que discorda do sistema de cotas.

Observamos que as ações afirmativas por meio da política de cotas estão criando novas oportunidades de promover a educação, cidadania e emancipação, construindo novos espaços para estes sujeitos, reduzindo as profundas desigualdades sociais e educacionais, bem como democratizando o acesso à cidade. Observamos ainda que este processo vem construindo princípios de justiça social, democracia, cidadania e educação e por meio das ações afirmativas. A política de cotas é, portanto, uma das formas de amenizar a distância dos moradores das camadas populares aos espaços educacionais em Campina Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa apresentamos que as Políticas Educacionais promoveram o acesso e permanência ao Ensino Superior para muitos estudantes vindos da escola pública, porém esse acesso deve ser pensado junto as estratégias que estimulem a sua permanência e não evasão dos cursos de Graduação.

A pesquisa mostrou que além das dificuldades de acesso à Educação Superior relacionadas aos fatores de ordem econômica, ainda existem as fragilidades decorrentes da trajetória escolar de muitos estudantes, especialmente os que vêm da escola pública. Observamos que mesmo com esses entraves muitos desses jovens conseguem permanecer no Ensino Superior.

A UFCG em Campina Grande é uma das IFES que vivencia esse processo. Assim, diversos alunos egressos da escola pública após vencerem os obstáculos para ingressarem na educação superior, precisam, também, ser acolhidos para não abandonar seu curso. Dentro desse contexto, os discentes na UFCG enfrentam problemas sociais, econômicos e espaciais⁶⁴, dentre outros.

Este é um grande desafio que deve ganhar espaço de discussão no mundo científico,

⁶⁴Habitam locais de risco social, marcados com criminalidade e violência.

sobretudo da Geografia, porém é necessário que esse processo ganhe mais proporção educacional e socioespacial. Portanto, é necessário continuarmos investigando os reais motivos pelos quais a evasão ainda ocorre no ensino superior, uma vez que as ações e propostas devem ser pensadas e realizadas no sentido de acompanhar o acesso e a permanência dos estudantes.

A luz dessa reflexão, Campina Grande é uma cidade que recebe o título de cidade universitária, porém nem todos os seus moradores podem desfrutar desse título, especialmente para os que são oriundos da escola pública. Por isso, esta pesquisa refletiu sobre estas questões, construindo um diálogo entre a Educação e a Geografia, com a finalidade de estabelecer uma compreensão dessa problemática de maneira dialética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. INEP http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censosuperior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva (comunicação proferida na abertura da 26ª Reunião Nacional da ANPEd, em outubro de 2003)**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, pp. 5-15. Disponibilidade: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>.

COSTA, Martha. **Marilena Chauí e a reflexão sobre a Universidade**. Cadernos Espinosanos São Paulo n.37 jul-dez 2017.

JEZINE, Edineide. **Movimentos sociais na universidade: troca de saberes mediados pela educação popular**. In: Educação e movimentos sociais: novos olhares. Campinas. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2ªed. São Paulo: Editora Atlas. 1991.

GIMENEZ, Felipe Vieira; MACIEL, Carina Elisabeth. **Categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas?** Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. 2016. ISSN 2446-61232016. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-003.pdf>

GISI, Maria Lourdes; PEGORINI, Diana Gurgel. **Aas políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados**. Revista online de Política e Gestão Educacional. Vol. 20, nº1; Jan-Abri 2016. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390>>

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da universidade federal do Ceará** (UFC). Dissertação de Mestrado - Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2012. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8026>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. São Paulo: Vozes, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Ed. Cortez, São Paulo: 2001.

NASCIMENTO, C. M. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, Brasil, 2013.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores. **Tese de Doutorado UECE**, 2016. Disponível em http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese_CICERA%20SINEIDE%20DANTAS%20RODRIGUES.pdf

CURRÍCULO, METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DILEMAS E PROPOSIÇÕES EMERGENTES

*Lucas Antônio Viana Botelho
lucasviana.botelho@gmail.com*

*Francisco Kennedy Silva dos Santos
kennedyufpe@gmail.com*

INTRODUÇÃO

É evidente a necessidade de busca por formas outras de percorrer a trajetória formativa no âmbito dos cursos de formação de professores. Essa necessidade se acentua em virtude do conjunto de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, mas, sobretudo, relacionais, as quais vêm implicando formas outras de ação educativa por parte da escola e das instituições que profissionalizam os formadores.

Diante dos avanços recentes e dos diálogos emergentes, não convém que se deva “endeusar” as tecnologias e mídias digitais atuais, afinal não é este nosso propósito, mas é preciso a partir e com elas buscar propostas formativas que levem a formação de professores ao século XXI. Nenhuma tecnologia da informação e comunicação (TDIC) substitui a escola, nem o professor, nem as mil maneiras de confecção da aprendizagem. Formar unicamente por intermédio de recursos tecnológicos é padronizar o processo de aprendizagem, esquecendo-nos das múltiplas aprendizagens com as quais lidamos nessas trajetórias de formação.

Da mesma forma que não podemos trocar um por outro, não devemos ignorar o quanto as TDICs influem no cotidiano dos sujeitos sociais, mediando as relações e inserindo-nos num ciberespaço onde constroem-se outras existências, experiências, ações e produtos (CASTELLS, 2005). Há que se pensar em “como?” e “por que?” inserir estes meios na formação de professores, vislumbrando não sua instrumentalização, transformando o processo em algo mecânico e robótico, mas como mecanismo de fomento a possibilidades de ação didática situada e contextualizada (BOTELHO; SANTOS, 2018).

Para além de toda esta discussão, percebe-se que há uma problemática que carece de mais ampla compreensão para que se possa pensar em inovação didática e em mobilização de metodologias ativas na formação de professores de Geografia: as lacunas relacionais entre currículo, metodologias de ensino e avaliação. Uma vez que se pensa mudar o processo de ensino, inserindo em seu roteiro uma mediação alicerçada numa didática multirreferencial, ou

seja, que busca a integração de diversos mecanismos e perspectivas de aprendizagem para a construção de um processo multidimensional, reflexivo e dialógico (FRANCO; PRIMENTA, 2016), torna-se igualmente necessário repensar em como se relacionam o currículo, as metodologias empregadas nas trilhas formativas do ensino e a avaliação.

As reflexões que aqui buscamos entretecer, juntamente aos autores que subsidiam diálogos sobre os eixos temáticos que convergem neste sentido, não têm papel de fornecer respostas imediatas e precisas, nem diagnósticos sobre realidades empíricas específicas, mas intenta contribuir, ampliar e lançar luzes sobre a necessidade de dialogar permanentemente, e sempre com sentido de recomeço e de desafio, sobre a formação, suas necessidades, nuances, características e possibilidades.

Em face disto, o presente artigo ambiciona argumentar acerca dos dilemas ocorrentes entre currículo, metodologias de ensino e avaliação na formação de professores de Geografia, apontando proposições emergentes como saída à confecção de uma outra formação para o campo disciplinar-científico em tela. Para tal, faz-se um diálogo entre diversos autores que contribuam com as discussões que alimentam e fortalecem a necessidade de mudança, o avanço rumo a uma educação para a era planetária e a urgência da reflexividade como fio condutor do/no processo.

O CONVITE AO DIÁLOGO E ÀS INCERTEZAS: OS DILEMAS ENTRE CURRÍCULO, METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Na formação de professores para a educação básica, o currículo, as metodologias e a avaliação apresentam-se como poderes e formas instáveis, num roubo conceitual a Sacristán (1999). Esta instabilidade se deve a um fator determinante e condicionante: a ausência do diálogo entre estas dimensões. Indissociáveis, tais componentes não podem ser pensados no âmbito da formação sem que se proponha um planejamento que se comprometa a buscar no currículo, enquanto trajetória formativa, elementos para a confecção de metodologias de ensino e adoção de propostas de avaliação condizentes com estes.

Remete-se, então, a um dos entraves que residem nos descompassos que tendem a fissurar o processo de formação de professores de Geografia, em específico: a ausência do planejamento. Planejamento aqui diz respeito diretamente ao que Vasconcellos (2002, p. 97) chama de “projeto de ensino-aprendizagem” (PEA) ou projeto pedagógico de curso (PPC), onde se arranjam de modo dialético os elementos teóricos e práticos que norteiam a trajetória de formação dos sujeitos imersos no contexto em que é concebido.

Muito importante é que os formuladores dos PPCs dos cursos de formação de professores tenham em mente a necessidade do planejamento compartilhado, onde poderão definir um marco referencial que os reflète enquanto sujeitos formadores, um diagnóstico sobre o curso e que perfil profissional se busca por meio da formação dos indivíduos que percorrerão esta trajetória, transitando por uma programação que possibilite fazer com que o caminho de ensino e aprendizagem seja exequível e exitoso.

Necessário é que se reforce o fato de que a falta do planejamento no âmbito da organização pedagógica dos cursos acadêmicos, por parte dos docentes universitários, é uma problemática geradora das instabilidades entre currículo, metodologias de ensino e avaliação. O trabalho docente compreende o planejamento, em sua grande maioria, como algo que já vem pronto para a execução e não como resultado de um processo dialógico de encontros e desencontros entre os indivíduos, que por maior que sejam as discordâncias chegarão a um acordo consensual, ainda que não imediato.

O planejamento a que se faz menção, neste caso, refere-se tanto ao nível macro, associado diretamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL/CNE, 2015), quanto ao planejamento micro, que compreende as trilhas formativas, ou seja, os componentes curriculares onde atuam os docentes. Neste caso, faz-se referência a “gestão de classe” e “gestão da matéria de ensino” (KENNEDY, 2011), onde evidencia-se a transformação pedagógica da matéria por parte do docente.

Efetivamente, os professores transformam o conteúdo de ensino, visando adequá-lo aos alunos a quem se destina, ao contexto em que o ensino ocorre, às limitações espaço-temporais e às normas institucionais curriculares, entre outros. A transformação pedagógica da matéria na *práxis* da sala de aula ou de outros ambientes educacionais qualifica o educador como sujeitos epistemológico (THERRIEN, 2006, p. 72).

O planejamento é fundamental para se pensar um processo formativo coeso e coerente, propondo-se a formar professores para a educação básica nos termos das resoluções norteadoras, mas também nos termos de uma constante busca pela necessidade de inovar os roteiros de ensino, na medida em que provê uma aprendizagem situada nas coordenadas de uma educação profissional emancipatória (CUNHA, 2017). Emancipatória no sentido de não apenas profissionalizar o sujeito para a execução de saberes pré-concebidos, pré-definidos e definitivos, mas que ele os produza e com este se identifique em sua prática. Ou seja, o significado de emancipação aqui abre espaço para se pensar uma formação profissional em que caiba um exercício criativo e dinâmico de produção autoral, do fomento a posturas

crítico-reflexivas abertas ao diálogo, a mediação e resolução autônoma de situações-problema ao alcance dos sujeitos.

Aparecendo como fio condutor das desavenças entre currículo, metodologias e avaliação, a ausência ou ineficiência do planejamento ocorre em virtude de dois fatores principais: o não querer e o não saber-fazer. Logicamente, há um planejamento a ser feito, ele deve ser realizado por todos os cursos, independe de serem ou não licenciaturas, porém a obrigatoriedade do planejar não significa necessariamente uma qualidade e uma atitude positiva frente a imposição. Além disso, pela dominância de um agir instrumental na docência universitária, mascarada por uma transposição didática unilateralmente constituída (FRANCO; PIMENTA, 2016), conduzido por uma racionalidade técnica, o planejamento e as dimensões que o compõem não são produtos diretos de convergências dialógicas entre os sujeitos formadores, mas um território de disputa (ARROYO, 2013), onde o poderio sobre os elementos e os espaços ocupados pelos sujeitos variam conforme o tempo e experiência na profissão, muitas vezes, ou por arranjos burocráticos ou por acordos pré-existentes que incluem poucos destes indivíduos.

O não querer e o não saber-fazer aparecem aqui em caráter de denúncia, porém não generalista. Nos cursos de formação inicial de professores de Geografia, avista-se as disputas entre os sujeitos epistêmico-pedagógicos desde a organização da matriz curricular que compõe o PPC até o cotidiano da formação, onde até mesmo uma sala ou um recurso didático tende a ser alvo de um acirramento entre os indivíduos.

Acredita-se que estas disputas ocorrem em face da construção de um projeto de formação que não contemplou o trabalho pedagógico como fruto de um agir comunicativo e colaborativa, que compreende uma ação coletivista e integradora, mesmo que por maiores sejam os desafios de conciliar diferentes e discordantes visões de mundo, os docentes universitários terminam por reproduzir em sua prática profissional as experiências de sua própria formação (KENNEDY, 2011). É no diálogo que se consegue esperar e chegar a um nível mínimo de acordo entre os sujeitos, como frisa Frei (1998). O dilema maior para a construção coletiva no âmbito acadêmico é a ausência do diálogo. O esvaziamento dos espaços de diálogo torna ineficiente todo um projeto de formação que se tenham construído, ainda que de forma impositiva e precária.

[...] o trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais. a possibilidade da partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta, realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer a ruptura com a prática pedagógica dominante; [...] se além do trabalho

coletivo houver a possibilidade de uma experiência planejada de forma interdisciplinar, as condições objetivas para a realização da experiência se reforçam. Como a realidade é a fonte da construção do conhecimento e ela é sempre múltipla, a possibilidade de estudá-la sob diversos enfoques, favorece o processo pedagógico (CUNHA, 2017, p. 67-68).

Não se pode conceber uma trajetória formativa, um PPC, sem que tenha existido nela, por ela e para ela um diálogo propositivo, que entretece visões de mundo e de processo de ensino e que tende a refletir a presença de uma coletividade. A diversidade e heterogeneidade são marcas fascinantes e dão beleza ao planejamento das propostas de curso e da própria gestão de classe do professor, esta também precisando ser também fruto de uma relação deste com seus alunos.

Destaca-se, então, outro dilema: a gestão de classe. Logicamente, ela existe, mas em qual medida ela se faz notória? Há uma presença da gestão de classe, mesmo que instintiva, do docente que se vê obrigado a construí-la, quer por meio da estruturação de seu plano de ensino quer por meio da organização cotidiana da aula. A gestão de classe que se ambiciona, buscando um projeto profissionalizante emancipatório, é aquela cuja consciência prática, resultante tanto da experiência teórico-prática do indivíduo quanto de suas conjecturas (políticas, sociais, humanas etc.), seja visível ao sujeito que atua na transformação pedagógica da matéria no âmbito da formação profissional dos professores.

O professor praxista, o pragmático, que age de forma instrumental em relação ao saber e a aprendizagem que decorre do processo de ensino, planifica suas aulas de modo a nem sempre refletir os meandros daquele trecho da trajetória – a trilha formativa, o componente curricular. É o caso, por exemplo, dos estágios curriculares supervisionados, onde o docente planifica à revelia de quaisquer diálogos com os demais sujeitos que percorrerão junto a ele, supervisionados por ele, este itinerário da formação. A consciencialização do professor sobre sua atuação no âmbito deste trecho formativo requer o desprendimento de uma instrumentalização da gestão da matéria, transformando este processo em oportunidade de alcançar o diálogo, a partilha de experiências, a construção coletiva e a consciência sobre sua prática (MASETTO, 1998).

No caso específico da formação inicial de professores de Geografia, há também a problemática da aula de campo. Não que esta, per si, seja um problema, muito pelo contrário, na aula de campo reside um conjunto de possibilidades mediáticas que transportam os conhecimentos teóricos para uma experiência formativa em situação real. O olhar se aguça, se inquieta, se transforma ao passo em que dialoga com a paisagem, em que se estuda os múltiplos fenômenos que se entrecruzam e se (i)materializam no espaço (OLIVEIRA; ASSIS,

2009). Mas para que isso seja mobilizado de maneira a efetivar uma experiência de formação, e não uma fuga das quatro paredes da sala de aula, é necessário planejar propositalmente a atividade de campo, estando esta atrelada ao planejamento do componente curricular ministrado e ao planejamento de curso. Ou seja, a aula de campo não é algo que ocorre ao acaso na formação, ela é intencional, ela tem seu lugar epistêmico, pois ela produz conhecimentos enquanto mobiliza saberes.

A aula de campo, assim como o estágio curricular supervisionado, não são fugas do espaço institucional da sala de aula, mas dele fazem parte e são elementos fundamentais para que a formação alcance seu propósito: a profissionalização do sujeito-professor. O planejamento precisa, portanto, encontrar mecanismos que permitam com que os componentes curriculares, que refletem diversos eixos temáticos formativos e áreas de atuação dos docentes formadores, que também são pesquisadores destas áreas, dialoguem entre si. E isto não apenas no documento que estabelece a matriz curricular, a trajetória de formação, mas no cotidiano da formação, nas reuniões departamentais, nas vésperas do início de um semestre, em eventos departamentais etc.

Não que se queira propor que o ambiente de um departamento que abriga um ou mais cursos de formação reproduza o espaço escolar, onde o planejamento deve ser pensado cotidianamente e posto “à prova”, uma vez que o espaço escolar é extremamente dinâmico e imprevisível, mas que haja o mínimo de estreitamento entre os docentes formadores no âmbito destes cursos, de modo que tanto estes quanto os futuros professores percorram a trilhas formativas e a trajetória de formação conscientes e concordantes.

De igual forma, percebe-se que a avaliação tem suas fragilidades e que nem sempre reflete necessariamente o movimento de ensino e de aprendizagem que ocorre na formação inicial de professores. Enquanto corporeidade que diagnostica o processo de formação, a avaliação precisa ter parâmetros claros, critérios bem definidos e ser estrategicamente pensada, de modo a fornecer ao curso de formação e aos formadores os subsídios necessários a compreensão de quais problemas, desafios e possibilidades existem nesta trajetória, seja no âmbito dos componentes curriculares em específico seja no âmbito geral do panorama da formação.

Ou seja, a avaliação deve atuar como um elemento que fornece indicadores do quão melhor, qualitativamente falando, o curso de formação inicial pode ser. Entende-se que, a avaliação “Deve estar atrelada a um projeto de formação consistente e comprometido com o desenvolvimento do educando” (BOAS; SOARES, 2016, p. 242), e, neste sentido, formar este sujeito no sentido de compreender a avaliação como parte de sua formação e não como algoz

dela.

Nem sempre a avaliação formal, que se dedica especificamente a testar os conhecimentos dos sujeitos por meio de provas orais e/ou escritas, são fundamentais para que esta diagnose seja gerada. Por outro lado, a avaliação informal precisa ser claramente posta no circuito da formação, ou seja, não basta apenas observar e, subjetivamente, entender se os alunos atingiram o objetivo do ensino e da aprendizagem, mas criar, metodologicamente falando, caminhos para que o docente e os alunos percebam se e como o processo está sendo proveitoso.

Não que provas, a avaliação formal, ou uma avaliação que enfoca o diálogo e um processo reflexivo observacional, que necessariamente não é informal, mas adota uma construção e postura pedagógica outra, sejam melhores uma que a outra, porém é necessário que se pense no planejamento da avaliação de modo a contemplar o currículo e a traduzir as metodologias que percorrem a trajetória de formação. É uma amálgama, uma teia de relações.

A avaliação tem seu lugar pedagógico muito bem definido na prática do docente universitário, como trata Berbel (2017). Seu papel é extremamente importante, porém ocupa dois postos: um positivo e um negativo. As leituras que se faz acerca da avaliação movem-se no sentido de avalia-las, ou seja, a avaliação também é fruto de uma outra avaliação. O tempo em que ocorre, sua duração, os conteúdos que nela se fazem verificados, por exemplo, são fruto de uma avaliação do docente em relação a sua prática. Uma vez que ocorre simetria entre a ocorrência da avaliação e a prática docente, vê-se um aspecto positivo, uma vez que se faz sentir que há uma necessidade de diagnóstico do processo de ensino que foi percorrido até o momento em que a avaliação acontece, caso estejamos falando de uma avaliação de carácter pontual (testes, provas, exercícios escritos, atividades práticas etc.); a dissonância entre a prática docente e a avaliação traz à tona o carácter negativo desta, uma vez que ocupa um lugar deslocado e sem significado para o aluno que a realiza, exercendo apenas um papel de estabelecimento de relações de poder entre docentes e alunos.

Em sua pesquisa, Berbel (2017) destaca a importância de avaliação refletir um caminho de ensino e aprendizagem, o que diz respeito aos conteúdos que até então foram construídos pelos sujeitos do processo. A avaliação precisa então fazer parte do rol de objetivos definidos e da metodologia de ação didática do professor, mas também precisa ser fruto de sua negociação cotidiana com os alunos, sua gestão de classe e de matéria, ao passo em que atinge os objetivos de ensino e de aprendizagem que lhe dão um parecer da necessidade de, naquele momento do caminho, realizar a avaliação.

Os conteúdos constituem a base de todo trabalho escolar, mas para que possam atingir sua finalidade de preparar o ser humano para viver em sociedade e construir ele próprio outros conhecimentos, hão de merecer, da parte do professor e dos alunos, um tratamento que passe pela clara definição dos objetivos, que já deverão contemplar o que é mais importante em cada situação e pela relação constante entre o teórico e o prático. A avaliação não pode ser estranha a essas definições, pois do contrário pode causar prejuízos para a formação do aluno – no caso das licenciaturas, para os futuros profissionais do ensino (BERBEL, 2017, p. 195).

Não há currículo sem avaliação, não há avaliação sem metodologias de ensino e não há metodologias de ensino na ausência do currículo e da avaliação. São dimensões que se interpenetram, oferecem umas às outras indícios e elementos para que sejam aprimoradas qualitativamente, individualmente, mas que componham um todo formativo, coletivamente. É preciso discernir a formação com outras lentes, olhando para estas dimensões como partes de um corpo que compõem uma corporeidade formativa capaz de profissionalizar os indivíduos, sejam eles os alunos do curso de formação inicial sejam eles os docentes formadores, que se formam no decorrer da ação didática.

APONTANDO PARA OUTROS CENÁRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA – UMA TENTATIVA DE (NÃO) CONCLUIR

Debaixo de inquietações que percorrem o entendimento da necessidade do planejamento, enquanto forma de construção de conexões e ruptura dos hiatos que persistem na formação de professores, vê-se a necessidade de apontar como os sujeitos formadores de professores, no âmbito das licenciaturas em Geografia, podem agir.

Antes de mais nada, é preciso ponderar o abandono do agir instrumental, ainda insistentemente presente na formação de professores de Geografia. O trabalho com certas temáticas e certos meios didáticos ainda ocorre de forma desconexa do chão da profissão dos sujeitos que estão na condição de aprendentes nas salas de aula dos cursos licenciatura em Geografia. Ou seja, muitas vezes, por exemplo, numa disciplina de Cartografia, em seus múltiplos vieses, há a dominância de uma mecanicidade operante na leitura dos mapas e até mesmo em sua confecção. Na verdade, o mapa é um recurso essencial ao professor de Geografia, porém este precisa em sua formação ter um contato geograficamente situado e pedagogicamente exequível com a Cartografia.

Não se fala do abandono da dimensão técnica, afinal é necessário saber do conteúdo de ensino. O bom professor, na visão de Cunha (1992; 2017), também domina os conteúdos científico-disciplinares para que possa transformá-los pedagogicamente, ou seja, promover a

transformação pedagógica da matéria, em que os conteúdos escolares tenham como referência o saber científico-acadêmico, mas que possuam a roupagem necessária que o professor, de forma intelectualmente autoral, lhe dê (GOMES MOREIRA; MARÇAL; MOREIRA ULHÔA, 2006).

Neste sentido, falamos de um cenário formativo onde os sujeitos que atuam nos componentes da formação tenham a consciência pedagógica e atuem de maneira mediática, aproximando o saber acadêmico da prática profissional dos professores. Isso requer que o próprio docente universitário se desprenda do exclusivismo científico e se permita ao diálogo com a ciência da educação, ou seja, a pedagogia, mas especificamente com a didática (FRANCO; PIMENTA, 2016). Estamos falando, neste sentido, de uma prática pedagógica no ensino superior que permita o diálogo entre ciência geográfica e ciência da educação, propondo uma didática para a formação e a construção de uma didática por parte dos sujeitos que estão se formando professores para a educação básica.

A proposição de um diálogo entre as dimensões currículo, metodologias de ensino e avaliação, perpassam também pela necessidade de uma didática para o ensino superior. Neste ínterim, constata-se que o professor que não busca dialogar com o chão da atuação profissional do sujeito em formação não vislumbra um processo que permita a construção mediada de uma didática, mas este docente universitário atua de forma mecânica, transmitindo enciclopedicamente o compêndio de conhecimentos científicos que existem nele, uma vez que este também foi fruto de um ensino igualmente mecânico e enciclopédico. Ora, o docente do ensino superior também deve formar-se continuamente, uma vez que todo conhecimento científico é também social, sobretudo quando estamos apontando no sentido da formação de sujeitos que formam cidadãos, como no caso específico do professor de Geografia.

De igual maneira, a busca pela variabilidade metodológica, compondo esta didática desejavelmente multirreferencial e multidimensional, como propõem Franco e Pimenta (2016), requer também que o docente universitário seja também conhecedor dos meandros de sua atuação profissional. Isto é, o docente do ensino superior é também professor, e assim também precisa se reconhecer. Quando este indivíduo atenta para isto, descortinando suas fragilidades pedagógicas (metodológicas, avaliativas, reflexivas etc.), em virtude de uma excessiva preocupação com o conteúdo de ensino, há um confronto com a prática. Este confronto nada mais é que um olhar para si em situação de ação didática, ou reflexão na ação (CUNHA, 2017). O confronto reflexivo consigo mesmo é a faísca para a mudança de paradigma, a troca das lentes, migrando a um outro olhar sobre a prática e, talvez, uma

aproximação a uma epistemologia da prática no âmbito da docência no ensino superior.

A verdade é que estamos em busca da tentativa de dizer o quão importante é que o professor universitário pense sua própria prática, conceba a ação didática de modo reflexivo, porém para que isto aconteça é necessário um ambiente institucional favorável a atividades de ensino, enviesadas e amparadas pela pesquisa e extensão, de modo dialógico e reflexivo. E isto transita pela própria concepção de instituição formativa. Ora, como podemos pensar em formar professores para as escolas do ensino básico, em diferentes contextos, se o ambiente formativo não fornece elementos suficientes para uma cultura da profissão docente, para um agir comunicativo desburocratizado? (THERRIEN, 2006; ABDALLA, 2017)

Lança-se o desafio de pensar numa docência no ensino superior que não se assemelhe, e tampouco nem poderia, a docência na escola básica, porém em muito se tem a aprender com a escola, com sua liberdade de criação e dinâmica produtiva, com os diálogos entre os diferentes sujeitos que a fazem, mesmo em meio a um cenário macro que a tente uniformizar e sucatear. O trabalho pedagógico nas instituições que abrigam os cursos de licenciatura, sobretudo em Geografia, como é o caso específico de nossas inquietações reflexivas, precisa suplantar a burocracia administrativa, uma vez que esta atua como fator limitante para a construção de uma formação profissional humanizadora e emancipatória.

Talvez falte ao professor universitário uma formação humana e um aprendizado, para além dos aportes teóricos que discernem, ou arranham a superfície, acerca da escola. Quais as necessidades e enfrentamentos dos professores de Geografia ao lidar com algum tema ou conteúdo na prática escolar? Hipoteticamente, pensemos o quão fascinante seria se um docente que ministra disciplinas que versam sobre a Geomorfologia, por exemplo, tivesse contato com seus alunos egressos da licenciatura e que atuam em escolas públicas no município onde se localiza a mesma instituição que os formou. Dessa experiência, de fuga da zona de conforto e verificação da realidade escolar, certamente este professor não sairia o mesmo. Talvez ele buscaria alternativas para (re)pensar sua prática, em busca de elementos didáticos que permitam aos alunos atuais e futuros a compreensão de como transformar pedagogicamente o saber científico com o qual entram em contato no âmbito deste e de outros tantos componentes curriculares.

Tudo converge no sentido de repensar a prática, como frisam Cunha (1992) e Therrien (2006). Para roteirizar uma outra formação de professores de Geografia é preciso ter ciência do lugar que o sujeito ocupa institucionalmente – professor – e quem está sendo formado – professor. Ou seja, ambos são professores, em níveis de complexidade distintos e de experiência diferentes, mas ambos têm como objeto de trabalho o ensino. É preciso que

eles se reconheçam, que haja clareza não apenas no saber científico ministrado, pesquisado, vivenciado, mas que juntos este sujeito-professor e o sujeito-aluno construam um sentido didático para esta formação que está em ocorrência.

Do planejamento institucional, ao planejamento de curso e o planejamento disciplinar até os acordos didáticos em sala de aula, o professor universitário se vê emaranhado numa teia do desconhecido. Desconhecido em partes, falta-lhe a consciência sobre a prática, o fazer situado, a vontade de mudança provocada pelo confronto com a prática. Para formar professores que formam cidadãos, sujeitos sociais, é preciso muito mais que “saber a matéria”, que ser pesquisador, que mobilizar atividades extensionistas, é perceber e priorizar a reflexão como fio condutor de todas essas dimensões e de como ela e estas dimensões – o currículo, as metodologias de ensino e a avaliação – são totalmente indissociáveis e se interpenetram; isoladas elas não sobrevivem, pois sua sobrevivência depende conexões cíclicas que geram umas com as outras, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (orgs.). **Situações didáticas**. 2. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017, pp. 79-106.

BERBEL, N. A. N. A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (orgs.). **Situações didáticas**. 2. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017, pp. 190-201.

BOAS, B. M. F. V.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016.

BOTELHO, L. A. V.; KENNEDY, F. Por um diálogo sobre o papel e o uso das TICs na formação dos professores de Geografia: fios soltos e possibilidades de uní-los. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 35, n. 1, p. 22-34, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015, Brasília, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede. Vol. I. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CUNHA, M. I. da. A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (orgs.). **Situações**

didáticas. 2. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017, p. 52-78.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1992. 182p.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.

GOMES MOREIRA, S. A.; MARÇAL, M. da P. V.; MOREIRA ULHÔA, L.. A didática da geografia escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, vol. 18, n. 34, 2006, pp. 23-30.

KENNEDY, F. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes**: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011. 288f.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, pp. 67-81, jan./jun., 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

GEOGRAFIA ESCOLAR E A COMPREENSÃO DE ESTADO NO ENSINO MÉDIO

*Natália Karoline Cândido Salvador
natalia_karoline94@hotmail.com*

*Gustavo Leonardo Barreto Silva
ogustavobarreto@gmail.com*

*Igor Sacha F. Cruz
igorcruz@recife.ifpe.edu.br*

INTRODUÇÃO

O presente artigo integra o projeto de pesquisa científica: *A formação cidadã e a Geografia escolar no ensino médio: que tipo de cidadãos formamos?* Essa pesquisa tem como objetivo analisar a compreensão dos estudantes a respeito dos cinco conceitos fundamentais para a compreensão do aparelho de Estado e sua participação nos espaços democráticos de direito para a vivência da cidadania.

Mas, para entendermos sobre formação cidadã, precisamos compreender o que é cidadania. O termo cidadania está associado à vida em sociedade, podendo ser definido como um conjunto de direitos e deveres pelo qual o cidadão contribui para uma sociedade mais justa e equilibrada. Com isso, o papel do cidadão é realizar tarefas para seu bem e também para o maior desenvolvimento da comunidade onde vive.

Cabe refletir sobre como esses estudantes entendem sobre cidadania e como a educação geográfica pode contribuir no processo de construção de cidadãos, despertando neles o interesse pela compreensão da realidade social. No que concerne aos estudantes do ensino médio, deve-se construir competências que permitam analisar o espaço geográfico, compreendendo as causas e os efeitos da realidade. Diante disso, o ensino médio é o momento em que esses estudantes têm uma maior autonomia para uma atuação mais participativo, reflexivo e crítica no futuro. Além disso, o ensino médio, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 31), “deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Isto é, na educação básica os deve transformar esses cidadãos para o exercício pleno na cidadania.

Diante disso, é importante que o estudante de ensino médio tenha o conhecimento sobre o Estado para o exercício da cidadania. Já que o papel social de cidadão é estabelecido

pelo Estado, por isso é fundamental a compreensão de seus princípios, objetivos e funcionamento. Para ser um cidadão, é preciso ter o reconhecimento da integração do indivíduo na comunidade política. Assim sendo, a cidadania é a relação do cidadão com a comunidade política.

No que tange ao ensino da Geografia, ele visa mostrar ao estudante que o entendimento de cidadania é fundamental para sua formação, pois, a partir de tal entendimento ele poderá ter a compreensão de pertencimento, ou seja, ele precisa entender o seu papel na sociedade, sendo um cidadão participativo e responsável com os valores humanísticos. Logo, a Geografia tem por objetivo estudar o espaço geográfico, já que este estuda o social, cultural, político, físico e ambiental; abordando suas transformações no meio, onde os processos sociais se desenvolvem. Portanto, além de expor os conceitos significativos da Geografia proporcionando aos estudantes uma base para o seu exercício pleno da cidadania, é necessário relacionar a realidade dos mesmos com o conteúdo, assim, ele poderá compreender melhor a dinâmica do espaço geográfico, além de desenvolver um pensamento crítico da realidade.

Dessa forma, ao longo deste artigo serão expostos os dados e resultados dos questionários realizados com os estudantes, buscando a respeito do entendimento referentes à forma, origem, funções e papel do Estado, também foi realizado um levantamento socioeconômico, engajamento cívico e participação em atividades relacionadas à política promovida pela escola.

METODOLOGIA DO TRABALHO

O artigo é de caráter exploratório e qualitativo, com intuito de buscar mais dados e informações sobre a formação cidadã dos estudantes concluintes do ensino médio. Visando responder ao objetivo da pesquisa, o caminho metodológico adotado foi o levantamento bibliográfico, pesquisa documental e aplicação de questionário. Foi realizado a princípio um levantamento bibliográfico, onde foram feitas pesquisas em livros, teses e artigos científicos, fundamentou-se nos pensadores: (CRUZ, 2015); (CARNEIRO E NOGUEIRA, 2008); (MALUF, 1993); (CAVALCANTI, 2008).

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando-o na análise de suas pesquisas ou

na manipulação de suas informações.

Além do levantamento bibliográfico, foi feita uma pesquisa documental, que ocorre quando é elaborada a partir de materiais que não é metodologia científica, sendo assim, foi realizada uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio para analisar de que maneira o currículo prescrito contempla a temática em análise.

No que tange ao processo de coleta de informações, foi utilizada, enquanto técnica, a aplicação de um questionário, a Prova Civitas, tendo como objetivo mensurar os dados e avaliar o conhecimento dos estudantes sobre cinco conceitos relacionados ao aparelho estatal, sendo eles: Estado, Democracia, Governo, Tripartição de poder e Organização Política-Administrativa, além de conter perguntas a respeito do engajamento cívico, atividades realizadas na escola e os aspectos socioeconômicos dos estudantes participantes, sendo aplicada em 10 escolas de referência de ensino médio (EREM) de rede pública de Pernambuco, das seis Regiões Político-Administrativas (RPAs) do Recife, tais como: EREM Aníbal Falcão, EREM Olinto Victor, EREM Santos Dumont, EREM Ageu Magalhães, EREM Ginásio Pernambucano, EREM Cândido Duarte, EREM João Bezerra, EREM de Beberibe, EREM Jornalista Trajano Chacon, EREM Mardônio de Andrade Lima Coelho, totalizando 700 estudantes participantes, constando 91 questões de múltipla escolha. A pesquisa tem como público alvo os adolescentes entre 16 a 19 anos de idade, estudantes do terceiro ano do ensino médio.

O processo de aplicação dos questionários nas escolas se deu, primeiramente, tendo contato com a direção da escola, explicando nosso objetivo de pesquisa aos responsáveis, após a permissão, aplicamos a prova Civitas com as turmas do terceiro ano do ensino médio. Para análise dos dados, foi utilizada a ferramenta do Google Forms, um dos aplicativos que faz parte do Google Drive, essa ferramenta tem a vantagem, pois ao incluir os resultados das respostas aparecem organizadas em gráficos, sendo uma ferramenta de fácil elaboração. Após incluir, separadamente, os resultados de cada escola no Google Forms, para obter o resultado de todas as escolas, foi necessário exportar esses dados para uma planilha Excel, gerando resultados das 10 escolas compilados para a análise dos resultados gerais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de analisar e investigar a concepção dos estudantes do ensino médio é necessário ter um embasamento teórico sobre a origem de cidadão e cidadania. Além, é claro, de abordar a importância da ciência geográfica em trabalhar essas temáticas.

Em Atenas Clássica, para ser cidadão ateniense não era apenas nascer em Atenas, mas para ser considerado um cidadão teria que ser homem adulto e terem pais nascidos na Atenas Clássica. Esses cidadãos tinham o direito de participar das Assembleias, onde se uniam para resolver questões sobre a cidade. E para ser considerado um bom cidadão, o homem deveria ser comprometido em ocupar funções administrativas, também era preciso ser um cidadão guerreiro, podendo participar das guerras.

Já na Roma Antiga, a ideia de cidadania e cidadão é diferente da Grécia Antiga. Um bom cidadão romano tinha que ser proprietário que cultivava a terra, agricultor e soldado. Com a implementação da República, Roma foi controlada pela aristocracia de proprietários de terras, surgindo disso, a valorização do camponês e o como ele vivia. Além disso, segundo Cruz (2015, p.70), “o serviço militar estava relacionado com a vida política [...]”, pois os cidadãos que eram soldados eram submetidos à disciplina.

O entendimento de cidadão e sua cidadania instauram-se na modernidade, com a Revolução Francesa, Americana e Inglesa. Esses movimentos, com participação de uma pequena parcela da população, romperam com a poder dos absolutistas. E foi a partir dessas revoluções que ocorreu o fortalecimento do Estado, garantindo a população o direito a defesa da vida, a integridade e a propriedade de seus membros.

A partir desse levantamento histórico sobre a cidadania, é importante ressaltar que essas mudanças influenciaram e influenciam nas leis Brasileiras. Tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), uma das finalidades é preparar o estudante da educação básica para o exercício da cidadania. De acordo com o Art. 2º, promulgada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

Com isso, a educação não busca formar indivíduos que busque apenas a preparação para o mercado, e sim para a cidadania e o pensamento crítico e que tenham o entendimento das necessidades educacionais da sociedade em que ele está inserido. Mas, a realidade das escolas atualmente é formar estudantes competitivos, pensando apenas na sua preparação para o trabalho, deixando para segundo plano o preparo para o exercício para a cidadania, segundo a LDB.

Nessa conjuntura, a escola é o lugar onde há o processo de desenvolvimento do pensamento crítico-criativo dos estudantes, como cita Carneiro e Nogueira (2008, p. 87) “[...]”

na medida em que lhes possibilite o exercício da dúvida, da indagação, do questionamento constante na interpretação e compreensão da realidade, para melhores condições de vida no planeta [...]”. Diante disso, o aprendizado escolar é de fundamental importância para a leitura do mundo, tanto do local quanto do global.

Desse modo, para Carneiro e Nogueira (2008, p. 88), “Para tal cidadania constituir-se socialmente, mais que necessidade formativa na escola, deverá ser uma experiência socioindividual vivenciada na e com a escola.” Por essa razão, é fundamental o papel da escola na formação cidadã, pois é nesse local que o estudante da educação básica irá aprender e vivenciar a cidadania. De acordo com Cavalcanti (2008, p.87) “a escola pode organizar ações para a formação da cidadania democrática, ativa, com direitos amplos criados e recriados num processo histórico, social, econômico, cultural.” Mas, a escola não é a única instância de formação cidadã e concepções e práticas da cidade.

As ações realizadas no cotidiano, as práticas de organização e gestão da cidade, também são formadores de cidadania. Um exemplo de exercício a cidadania, é a luta pelo direito à cidade. Em outras palavras, segundo Cavalcanti (2008, p.82), “o indivíduo torna-se cidadão com a contribuição de várias instâncias, destacando-se a escola”. Então, é importante enfatizar que a escola tem esse destaque em formar cidadãos, pois ela desenvolve uma prática educativa em um período contínuo na vida dos indivíduos.

Sendo assim, a educação geográfica apoiará os estudantes a conhecerem e a compreenderem os fenômenos vivenciados, formando uma consciência espacial desses fenômenos. Sendo assim, a educação geográfica entende o sujeito como agenciador, pois ao ler o mundo, ele poderá projetar um mundo. (CARNEIRO E NOGUEIRA, 2008). Segundo SANTOS (2014), a disciplina de Geografia no ensino médio tem a possibilidade de construir junto aos estudantes uma identificação, além de fazer análises do espaço geográfico, por meio de um olhar crítico sobre o mundo.

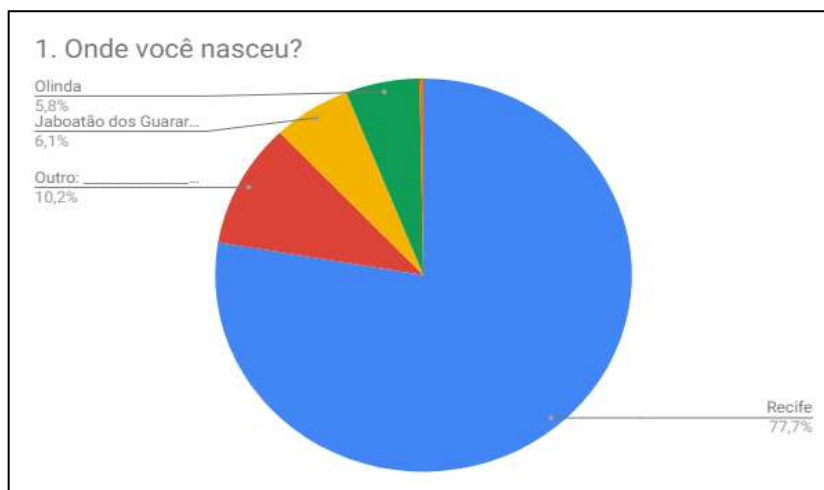
No que se refere à ciência geográfica, ela trabalha com novas ideias e interpretações em escala local e o global, com isso, a Geografia escolar assume um papel importante na formação da consciência espacial-cidadã, onde os indivíduos, nesse espaço, aprendem a ser solidário, a conviver e a respeitar povos de outra etnia e cultura, assim, tornando-se seres pensantes. A partir disso, o estudante poderá fazer a leitura do mundo, começando a compreender a realidade das dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais.

RESULTADOS DA PROVA CIVITAS

Para realização do presente artigo foi necessário à aplicação de um questionário com os 700 estudantes concluintes do ensino médio, em 10 escolas de referência de ensino médio (EREM). Foi estabelecido um roteiro de perguntas com 91 questões, porém fez-se análise com 28 questões, onde foi dividido por 8 seções. A escolha por trabalhar com a rede estadual de ensino se deu porque é nela que temos o maior número de matrículas no ensino médio. A pesquisa trabalhou com estudantes do terceiro ano do ensino médio, pois estes estão concluindo a educação básica, ou seja, vivenciaram toda a educação obrigatória e que, portanto, devem apresentar condições mínimas para compreender o funcionamento do Estado, o que tem relação direta com sua capacidade de atuação como cidadão.

Na seção 1 buscou-se tratar do nível socioeconômico dos estudantes, visando analisar a relação entre esta dimensão e a compreensão dos conceitos analisados. No gráfico 1, 77,7% dos estudantes nasceram no Recife e 22,3% nasceram em outras cidades e até em outros Estados do Brasil.

Figure 1



Pode-se observar, também, nos gráficos 2, 3, da pergunta 4, 7, respectivamente, sobre o nível educacional dos pais, apresentando seis categorias: (1) Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (2) Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; (3) Terminou o Ensino Médio; (4) Terminou o curso superior; (5) Tem pós-graduação, mestrado ou doutorado; (6) Não estudou. Na pergunta 4, escolaridade da mãe, teve como resultado 48,3% delas terminaram o ensino médio, 13,2% tem curso superior e 3,2% tem pós-graduação, mestrado ou doutorado. Na pergunta 7, a escolaridade do pai, com 45,9% que terminaram o ensino médio, 12,4% tem

curso superior e cerca de 2,4% deles tem pós-graduação, mestrado ou doutorado. Portanto, faz-se necessário dessa análise, pois a função dessa seção é entender o perfil dos estudantes das escolas, pois em geral, existe uma relação entre o nível socioeconômico e a qualidade do aprendizado, essas explicações partem do pressuposto que quanto maior for à escolaridade dos pais, os estudantes terão mais acesso a recursos que impactam de forma positiva no desenvolvimento deles (ALVES e SOARES, 2009). Diante dos dados coletados, fica expressivo o baixo percentual de pais com nível superior, o que resulta numa renda média familiar baixa.

Figura 2

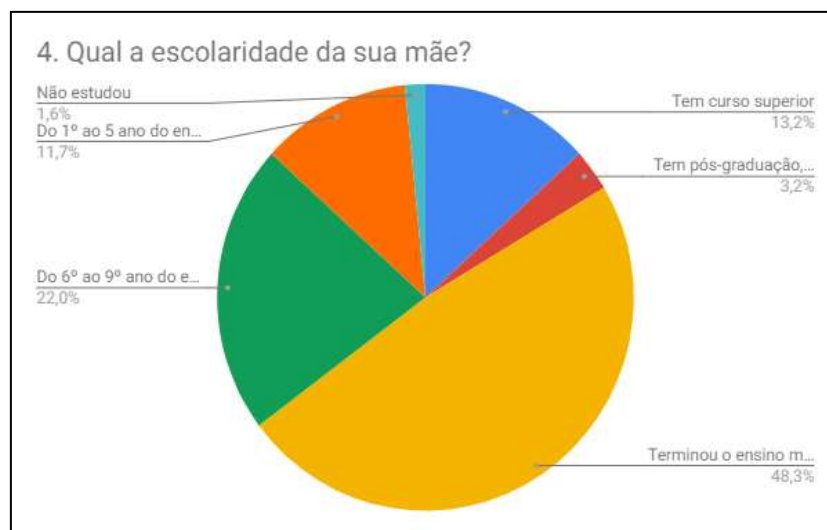
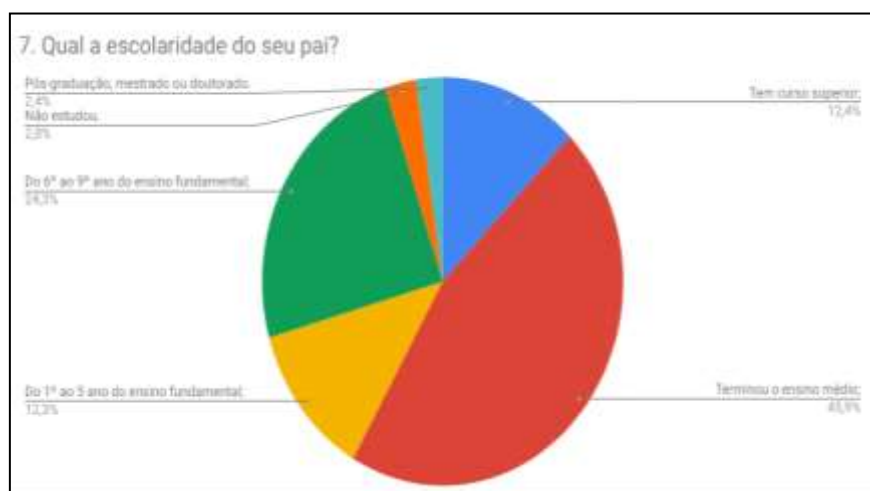


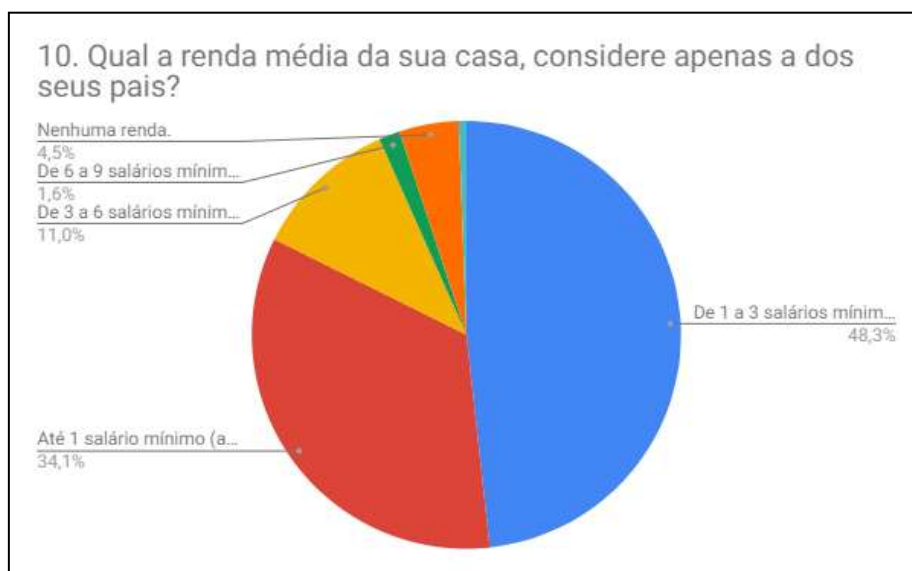
Figura 3



Em relação à renda média dos pais, como é exposto no gráfico 4, da pergunta 10,

34,1% tem renda de até 1 salário mínimo, e cerca de 48,3% da renda desses estudantes fica entre de 1 a 3 três salários mínimos.

Figura 4



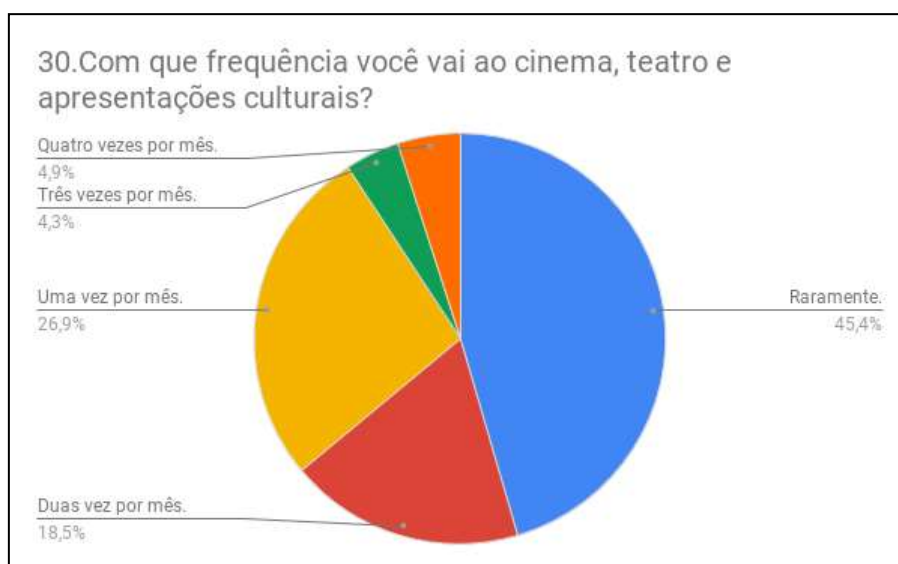
A pesquisa buscou medir, também, o nível de leitura por ano desses estudantes, tendo como base a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, divulgado pelo Instituto Pró-Livro, revela que a média anual de leitura da população brasileira, fora do que é solicitado pela escola, é de 1 a 3 livros. Segundo o site Hipertexto, devido ao uso excessivo da internet, facilitado pelos celulares, ocorreu uma queda de jovens que leem livros. Diante disso, é possível analisar no gráfico 5, na pergunta 12, que 43,4% desses estudantes ficam na média anual de leitura, entre 1 a 3 livros por ano. Vale ressaltar que 15,9% dos estudantes dizem não ler nenhum livro por ano, isso é um dado preocupante, pois se um estudante não tem o hábito de leitura, ele sofre uma dificuldade de discutir questões um pouco mais complexas.

Figura 5



Em relação ao acesso a cultura dos estudantes, no gráfico 6, pergunta 30, pode-se observar que 45,4% deles raramente frequentam cinema, teatro e apresentações culturais, em seguida vem 26,9% que frequentam uma vez por mês. O acesso à cultura é importante, pois contribui para o desenvolvimento do ser humano, essas atividades geram novos aprendizados e traz um novo olhar dos estudantes para o mundo.

Figura 6



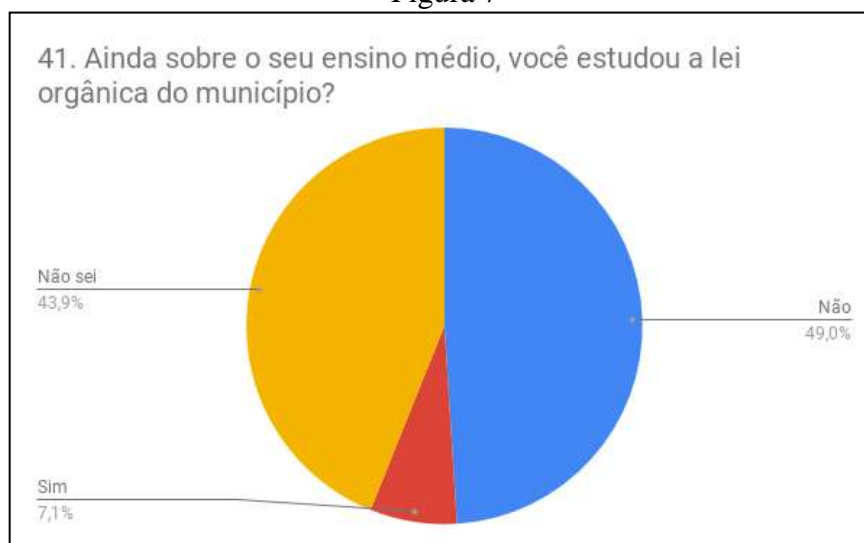
Na seção 2, da Prova Civitas, tratou-se sobre os assuntos estudados no ensino médio e atividades desenvolvidas por esses estudantes, diante disso, pode-se analisar na tabela 1 que sobre a Constituição Brasileira, 77,2% disseram ter estudado esse assunto. Sobre o poder

legislativo, 81,1%, o executivo, 80,1% e o judiciário 79,9% afirmaram ter estudado sobre esse assunto no ensino médio. Este questionamento que relação direta com as outras seções do questionário que analisaram a compreensão dos estudantes referentes a estes conteúdos.

| | | Sim | Não | Não sei |
|----|-------------------------|--------------|-------|---------|
| 31 | Constituição brasileira | 77,2% | 12,1% | 10,6% |
| 35 | Poder legislativo | 81,1% | 9,3% | 9,6% |
| 36 | Poder executivo | 80,1% | 10,4% | 9,5% |
| 37 | Poder judiciário | 79,9% | 10,1% | 10,1% |

Quando se fala em Lei Orgânica do município, muitos dos estudantes não sabem o que é, como é possível analisar no gráfico 7, na pergunta 41, apenas 7,1% dos estudantes estudaram sobre isso, enquanto 43,9% não sabem e 49% não estudou, conclui-se que esses estudantes não tem conhecimento sobre a "constituição" do seu próprio município.

Figura 7



No que se refere as atividades realizadas pela escola por ano, de acordo com a tabela 2, na questão 42, que trata da realização ou participação de debates políticos, 52% das escolas realizam essas atividades 1 a 3 vezes por ano, porém em compensação 35,3% das escolas nunca realizou uma atividade como essa. Sobre discussão de problemas do bairro ou da cidade, 48,3% diz que as escolas nunca fizeram essa atividade, enquanto 40,6% fez 1 a 3 vezes por ano. Já sobre a implantação de grêmios estudantis, 54,3% das escolas nunca realizaram essa atividade, o que revela a falta de estímulo ao engajamento estudantil, pois o

grêmio é uma ferramenta para formação política, estimulando o protagonismo e a autonomia do jovem durante o ensino médio.

| Tabela 2: Atividades realizadas pela escola | | Frequência (vezes por ano) | | | |
|---|---|----------------------------|------|------|--------------|
| Atividades | | 1-3 | 4-6 | 7-9 | Nunca |
| 42. | Realização ou participação de debates políticos | 52% | 9,2% | 3,5% | 35,3% |
| 43. | Discussão de problemas do bairro ou da cidade. | 40,6% | 7,1% | 3,9% | 48,3% |
| 47. | Implantação de grêmio estudantil. | 38,2% | 4,7% | 2,8% | 54,3% |

Na seção 3, da Prova Civitas, buscou-se medir o grau de envolvimento dos jovens com os temas políticos do país, como é o caso da questão 48 sobre o engajamento cívico, segundo o gráfico 8: cerca de 39,7% dos entrevistados dizem ter pouco interesse pelos temas políticos, enquanto 40,9% tem interesse por essas temáticas. Apesar de afirmarem que tem interesse pelos temas políticos do país, do Estado ou município; há uma baixa participação e contato com a esfera política.

Figura 8



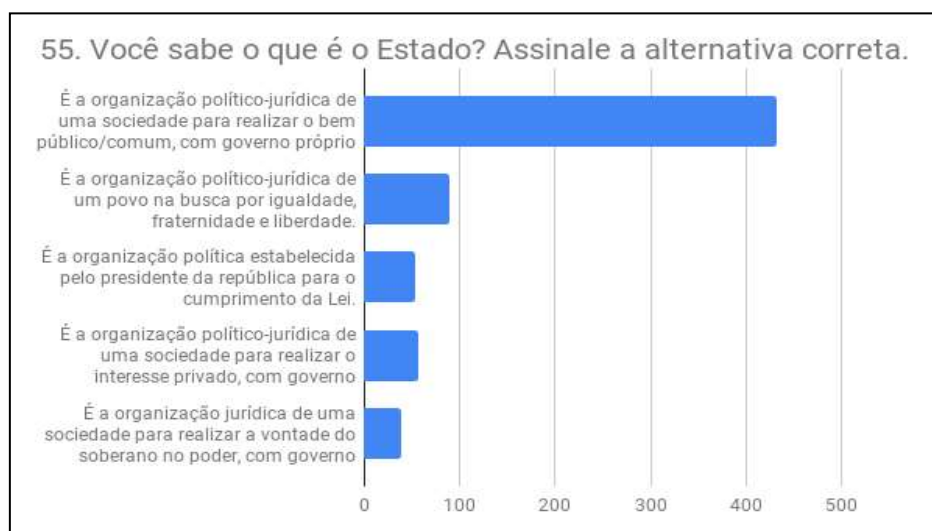
Ainda no que diz respeito às questões de engajamento cívico dos jovens, a pesquisa

solicitava que os jovens apontassem se eles já visitaram a Câmara de Vereadores ou Assembleia Legislativa, 86,5% não visitaram, saindo do ensino regular muitas vezes sem saber a função da Câmara de Vereadores ou Assembleia Legislativa. Sobre o engajamento em alguma ação social, 83,6% dizem não participar de causa social, sobre o interesse em se candidatar a algum cargo parlamentar ou executivo, 97,4% falam que não tem interesse, como é possível observar na tabela 3, revelando uma aversão por parte dos estudantes a cerca da função do político. Além disso, tais questionamentos revelaram um baixo engajamento político e social, apesar dos estudantes afirmarem, em sua maioria, que tinham interesse com os temas políticos.

| | | Sim | Não |
|----|---|-------|--------------|
| 49 | Você já visitou a Câmara de Vereadores ou a Assembleia Legislativa? | 13,5% | 86,5% |
| 52 | Você já se engajou em alguma causa social? | 16,4% | 83,6% |
| 53 | Você tem interesse em se candidatar a algum cargo parlamentar ou executivo? | 2,6% | 97,4% |

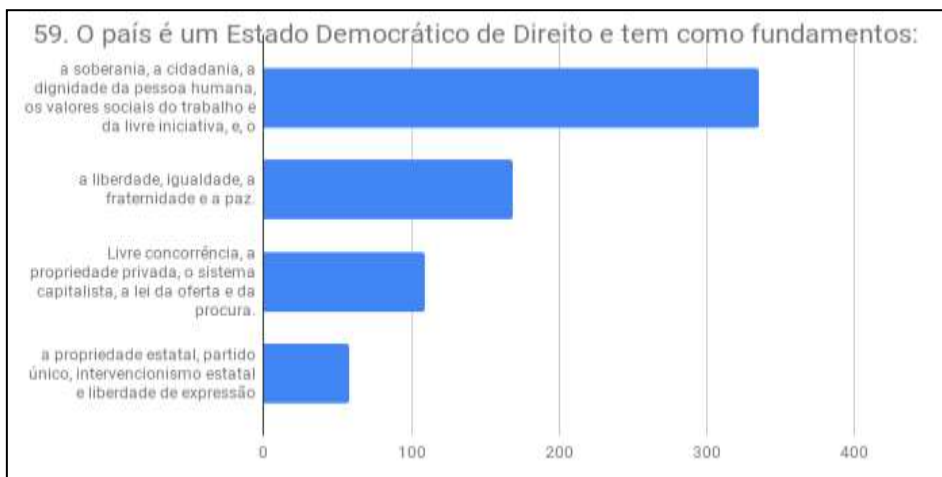
Já na seção 4, sobre Estado, a pergunta ao conceito de Estado, gráfico 9, 64,5% (432) estudantes assinalou a alternativa A, conceituando corretamente o Estado.

Figura 9



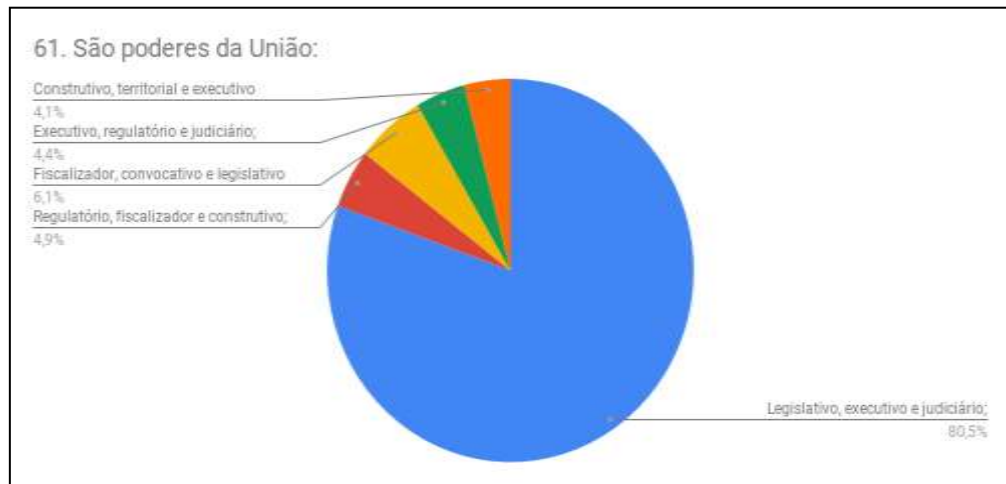
Na questão 59, gráfico 10, sobre os fundamentos do Estado 49,9% (335) dos estudantes acertaram a questão, que segundo o Artigo 1º tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Figura 10



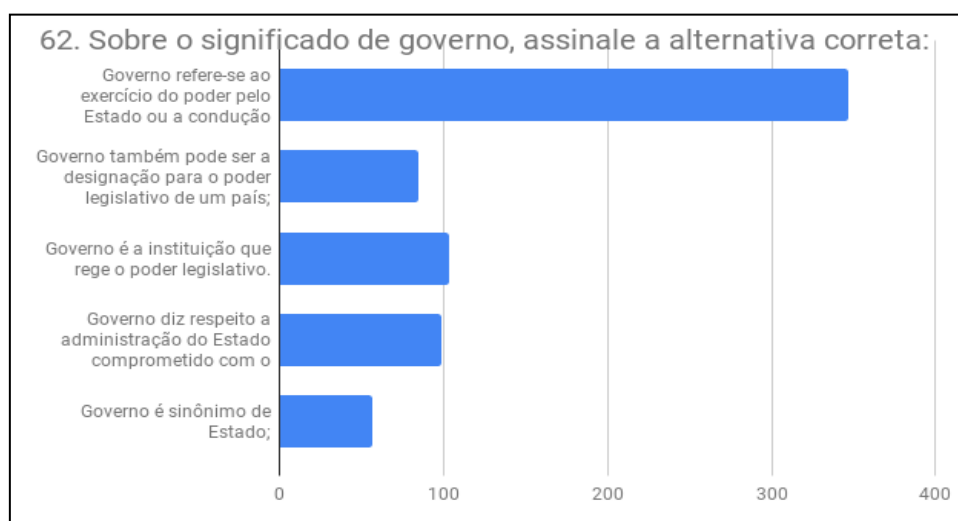
Ainda sobre o Estado, existem o Estado Unitário e o Estado Federal, que é o caso do Brasil. O Estado Federal, segundo Maluf (1993, p.199), “é aquele que se divide em províncias politicamente autônomas, possuindo duas fontes paralelas de direito público, uma nacional e outra provincial.” Diante do exposto, a característica de um Estado Federal é que se exercem em um mesmo território, dois governos: o federal e o estadual. Ainda na mesma seção sobre o Estado, a questão 61, gráfico 11, aborda sobre os poderes da união, 80,5% dos estudantes assinalaram a alternativa: Legislativo, executivo e judiciário.

Figura 11



O terceiro elemento do Estado é o Governo, que faz parte da seção 5, tendo como objetivo abordar sobre o significado e a relação do Governo Brasileiro com a nossa vida. De acordo com Maluf (1993, p. 41), Governo “é o conjunto das funções necessárias à manutenção da ordem jurídica e da administração pública.” Em outras palavras, o dever do Governo é gerir, ou seja, é administrar as funções do Estado, e oferecer os recursos e organizar a sociedade. Na questão 62 da prova, gráfico 12, que aborda sobre o significado de Governo, 50,3% (347) dos estudantes escolhem a alternativa que diz, Governo refere-se ao exercício do poder pelo Estado ou a condução política geral, acertando a resposta.

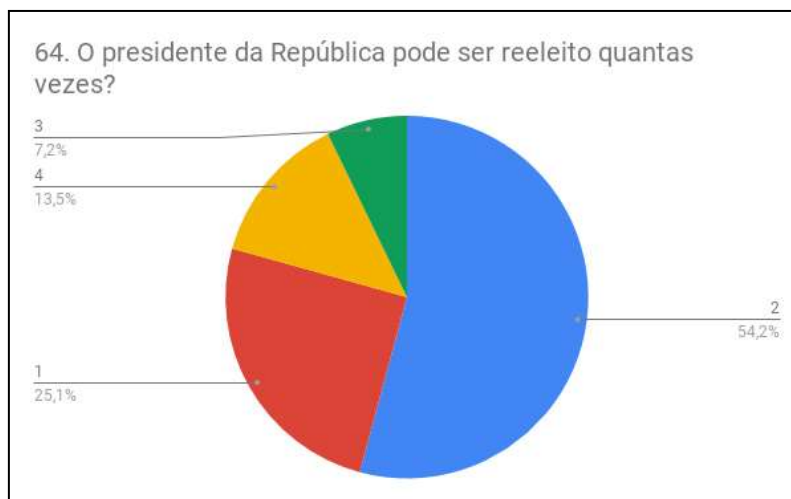
Figura 12



No gráfico 13, na questão 64, que aborda a quantidade de vezes que um presidente da República pode ser reeleito, cerca de 54,2% dos estudantes responderam a resposta errada,

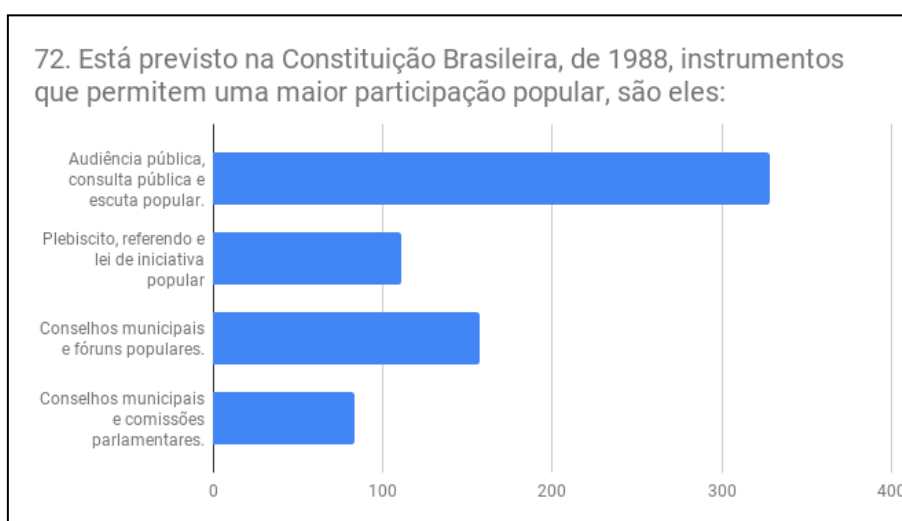
afirmando que poderia ser 2 vezes, mas o correto é 1 vez.

Figura 13



Quanto à democracia, percebe-se que apenas 16,3% (111) dos estudantes acertaram a questão sobre o instrumento que permite maior participação popular, que é no caso, Plebiscito, referendo e lei de iniciativa popular. A falta de conhecimento por parte dos estudantes a cerca dos instrumentos de participação popular na democracia, impede a sua participação política e a manutenção de relações clientelistas com parlamentares, como mostra o gráfico 14.

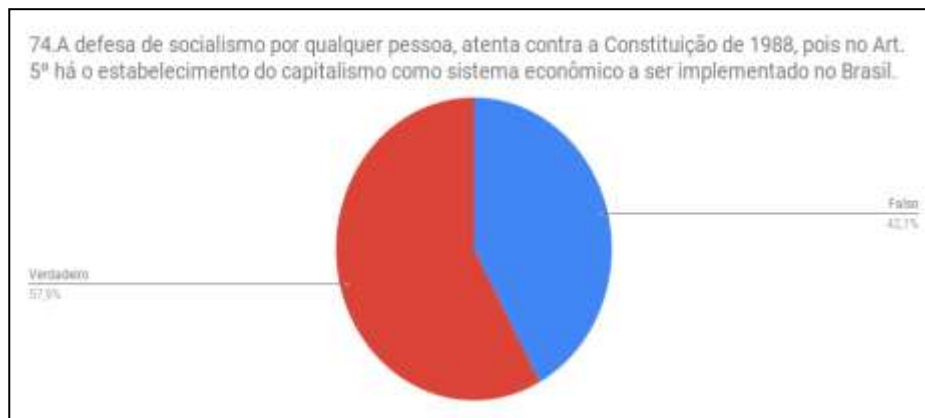
Figura 14



Dando continuidade na seção 6, a questão a seguir é sobre sistema econômico, no qual se questiona sobre o estabelecimento do capitalismo como sistema econômico previsto na

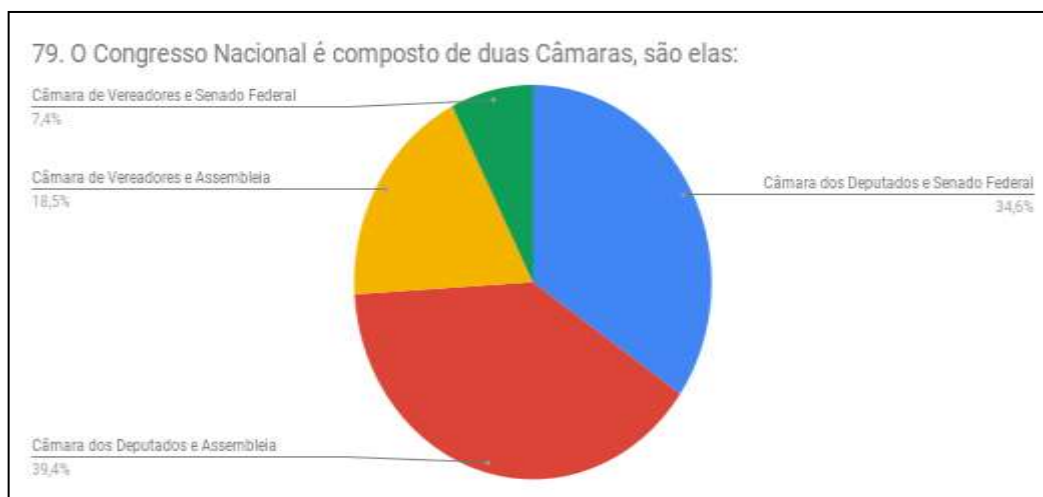
Constituição Brasileira, como mostra o gráfico 15, revelando que a maioria dos estudantes pensam que a adoção do sistema capitalista está prevista na Carta Magna. O que pode resultar em posturas de intolerância e falta de respeito aqueles que defendem a adoção de outros sistemas econômicos no Brasil.

Figura 15



No que concerne a seção 7, sobre a tripartição do poder, funções básicas do Estado: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Na questão 79, gráfico 16, apenas 34,6% acertaram a questão, quando questionado sobre a composição do Congresso Nacional, conhecimento elementar sobre o poder legislativo federal.

Figura 16



Por fim, a seção 8, que aborda a organização político-administrativo, onde se analisou a questão tributária de maneira elementar, buscando saber se os estudantes sabiam sobre o recolhimento dos impostos pelos entes federativos. Já que, tal conhecimento é fundamental

para sabermos onde os recursos públicos são empregados. Na questão 90, gráfico 17, sobre o Imposto de Renda, Imposto sobre Produto Industrializado e Imposto sobre Propriedade Rural, apenas 17,7% afirmaram ser arrecadado pela União. Na questão 91, gráfico 18, sobre o Imposto sobre propriedade predial e territorial urbana (IPTU) e imposto sobre serviços (ISS), nessa questão pode-se observar que só 18,1% acertaram a pergunta, afirmando ser o Município o ente federativo que coleta esses tributos.

Figura 17

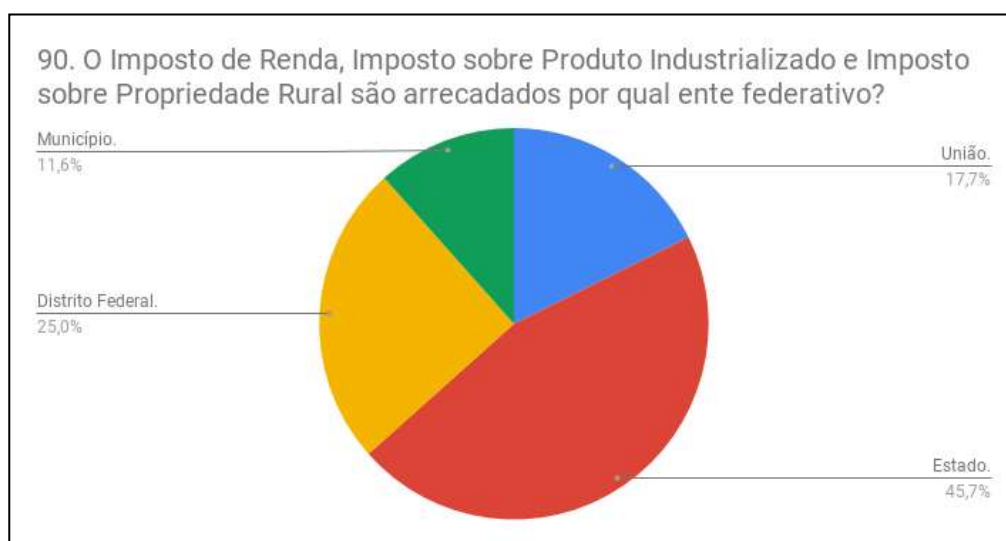
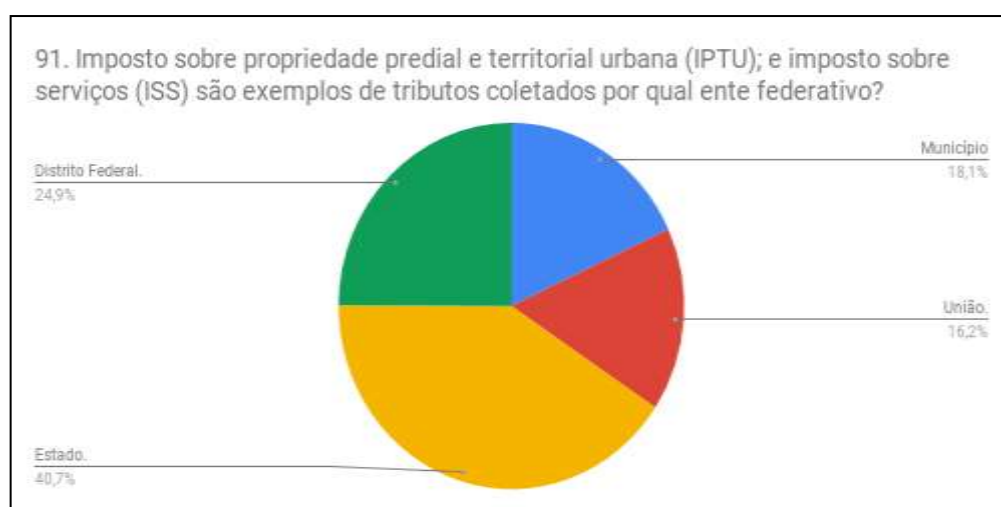


Figura 18



ALGUMAS CONCLUSÕES

A pesquisa é de grande importância para a discussão da Educação Brasileira, pois evidencia a necessidade de aprimoramento no ensino da Geografia de forma a incluir no estudo do espaço geográfico, temas, conteúdos e conceitos que façam com que os educandos no ensino médio tenham acesso aos cinco conceitos fundamentais para a compreensão do aparelho de Estado.

É possível afirmar, após a análise dos dados coletados, que a educação básica, principalmente no ensino médio, não contribui para uma formação política que faça com que os estudantes consigam compreender o funcionamento do Estado e, desta forma, consigam fazer uma leitura da realidade política presente na construção do espaço geográfico.

A partir desses aspectos, torna-se de vital importância à compreensão dos concluintes do Ensino Médio sobre Estado, formação cidadã e do exercício da cidadania, com o objetivo de saber se esses estudantes são capazes de ler a dimensão política da organização espacial a partir de sua realidade. Por isso, é importante a educação para a cidadania, pois assim, serão formados estudantes que saibam o seu papel na sociedade. Neste sentido, a Geografia Escolar deve trabalhar com estes conceitos analisados, visando contribuir para com a formação cidadãos ativos, críticos, solidários e participativos.

A contribuição dessa pesquisa reside no fato de identificar o quanto esses jovens concluintes do ensino médio, entendem sobre os seguintes conceitos: Estado, Governo, Democracia, Tripartição de poder e organização político-administrativa. Diante dessas informações coletados através da prova civitas, pôde-se identificar o nível de entendimento dessas temáticas e engajamento cívico dos estudantes, podendo ser utilizados em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública** (UNICAMP. Impresso), v. 15, p. 1-30, 2009.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para vida urbana cotidiana**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 81-104.

CARNEIRO, Sônia M. M.; NOGUEIRA, Valdir. Educação Geográfica e a Consciência Espacial Cidadã. **Revista Contrapontos**, Santa Catarina, v. 8, n. 1, p. 85-101, 2008.

CRUZ, Igor Sacha Florentino. **Da mera memorização à leitura de mundo**: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia do ensino médio. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do Estado**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

SANTOS, Alan Fernandes dos. Visão dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFSC sobre seu processo formativo. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, out. 2014.

Qual é a média de livros lidos pelos brasileiros? 2016. Disponível em: <<https://hipertextosite.wordpress.com/2016/04/26/qual-e-a-media-de-livros-lidos-pelos-brasileiros/>> Acesso em: 9 de agosto de 2018.

